

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Centrum školského managementu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**HODNOTÍCÍ POHOVORY S UČITELI JAKO
SOUČÁST LEADROVSKÉ ROLE VEDOUCÍHO
PRACOVNÍKA**

Evaluating interviews with teachers as a part of leadership

Mgr. Michaela Rybářová

Vedoucí práce: PhDr. Romana Lisnerová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Hodnotící pohovory s učiteli jako součást leadrovské role vedoucího pracovníka“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a všechny použité prameny jsem řádně citovala.

Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 18. 4. 2017

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce PhDr. Romaně Lisnerové za její doporučení a odborné konzultace při vedení mé práce.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá postavením a významem hodnotících pohovorů s učiteli jako součástí leadrovské práce vedoucího pracovníka, v tomto případě především ředitele školy.

Cílem práce je analyzovat teoretická východiska hodnotících pohovorů i jejich praktickou realizaci na vybraném vzorku základních škol v České republice.

Teoretická část práce sleduje postavení hodnocení a zvláště postavení a systém hodnotících pohovorů jak v legislativní rovině, tak i v odborné literatuře.

Analytická část analyzuje koncepční a podkladové materiály, které jsou v souvislosti s hodnotícími pohovory ve vybraném vzorku škol zpracovány a používány, a dále jsou na základě dotazníků a rozhovorů analyzovány vlastní realizace a zkušenosti vedoucích pracovníků těchto škol z průběhu hodnotících pohovorů.

V závěru práce jsou mimo shrnutí a zhodnocení dosažení cíle navržena doporučení k realizaci vybraných zásad hodnotících pohovorů do školské praxe.

KLÍČOVÁ SLOVA

hodnotící pohovor, kritéria hodnocení, leadership

Poznámka:

V práci je s ohledem na častou praxi používán termín „leadership“, „leadrovství“ nebo adjektivum „leadrovský“ s původním (anglickým) základem slova, kdežto termín „lídr“ je používán v českém přepisu (s výjimkou doslovných citací).

ANOTATION

This bachelor thesis deals with the role and significance of evaluating interviews with teachers as a part of leadership, in this case as a school principal's leadership.

The aim of the thesis is to analyze theoretical bases of evaluating interviews and practical realization of them at selected sample of primary schools in the Czech Republic.

The theoretical part of this thesis looks into the role of evaluation and especially the role and system of evaluating interviews both in legislative level and in literature.

The analytical part analyzes conceptual materials and other sources dealing with evaluating interviews being produced and used at the select sample of schools, and on the base of questionnaires and interviews with the school leaders the own practical realization and experience with evaluating interviews is analysed as well.

In the conclusion there are apart from the summary and the evaluation of the aim achievement also proposals for realization of selected school evaluating interview rules.

KEYWORDS

evaluating interview, criteria of evaluation, leadership

Obsah

1. Úvod	8
2. Teoretická východiska hodnotících pohovorů jako součásti leadrovské role vedoucího pracovníka	10
2.1. Řízení lidských zdrojů a hodnocení pracovníků obecně	10
2.2. Hodnocení pracovníků z hlediska legislativních předpisů a materiálů určených školské praxi	11
2.3. Leadrovská role vedoucího pracovníka, resp. ředitele školy	12
2.4. Hodnotící pohovory v procesu hodnocení zaměstnanců jako součást leadrovství	16
2.5. Kritéria hodnocení	19
2.6. Metody hodnocení využitelné jako podklad k hodnotícím pohovorům s učiteli	21
2.7. Systém, zásady a pravidla vedení hodnotících pohovorů	25
2.7.1. Cíle hodnotících pohovorů	25
2.7.2. Obsah hodnotících pohovorů a jeho strukturování	26
2.7.3. Aktéři hodnotících pohovorů a forma jejich komunikace	27
2.7.4. Fáze hodnotících pohovorů	28
2.7.5. Časové aspekty hodnotících pohovorů	31
2.7.6. Prostorové aspekty hodnotících pohovorů	32
2.7.7. Komunikace při hodnotících pohovorech	33
2.8. Shrnutí teoretické části práce	36
3. Analýza a komparace zkušeností vybraného vzorku základních škol z realizace hodnotících pohovorů vedoucích pracovníků s učiteli	38
3.1. Cíl výzkumného šetření	38
3.2. Metody výzkumného šetření	38
3.2.1. Analýza dat	38
3.2.2. Dotazník	39
3.2.3. Rozhovor	40

3.3.	Charakteristika výzkumného souboru, popis průběhu šetření	40
3.4.	Výzkumné šetření	42
3.4.1.	Postavení hodnotících pohovorů v systému hodnocení ve škole	42
3.4.2.	Postavení hodnotících pohovorů v řídicí práci vedoucích pracovníků školy	44
3.4.3.	Systém, zásady a pravidla vedení hodnotících pohovorů	46
3.4.3.1.	Cíle hodnotících pohovorů	47
3.4.3.2.	Obsah hodnotících pohovorů a jeho strukturování	48
3.4.3.3.	Aktéři hodnotících pohovorů a forma jejich komunikace	51
3.4.3.4.	Fáze hodnotících pohovorů	52
3.4.3.5.	Časové aspekty hodnotících pohovorů	53
3.4.3.6.	Prostorové aspekty hodnotících pohovorů	55
3.4.3.7.	Komunikace při hodnotících pohovorech	55
3.4.4.	Další zkušenosti a poznatky vedoucích pracovníků škol z realizace hodnotících pohovorů	57
3.5.	Vyhodnocení výzkumného šetření	59
4.	Závěr	62
5.	Seznam použitých informačních zdrojů	65
6.	Přílohy	68
6.1.	Příloha č. 1 – dotazník výzkumného šetření	68
6.2.	Příloha č. 2 – dokument školy A	74
6.3.	Příloha č. 3 – dokument školy B	76
6.4.	Příloha č. 4 – dokument školy C	77
6.5.	Příloha č. 5 – dokument školy D	79
6.6.	Příloha č. 6 – dokument školy E	80

1. Úvod

Problematiku hodnotících pohovorů jsem si jako téma bakalářské práce zvolila především z toho důvodu, že mne toto téma profesně zajímá. Kromě touhy probádat tuto oblast z teoretického hlediska jsem chtěla poznat reálnou situaci na školách, které mají hodnotící pohovory zabudovány ve svém systému hodnocení již delší dobu a mají proto s nimi dlouhodobou zkušenost.

Přestože jsem přesvědčená, že hodnotící pohovory mají důležité místo v hodnocení a především v motivaci zaměstnanců, zatím s nimi ve své funkci ředitelky školy nepracuji. Jedním z hlavních důvodů byl typ hodnocení, který ve škole, na které jsem začala působit jako ředitelka před 4 lety, využívala moje předchůdkyně ve funkci. Pročtením hodnocení učitelů a porovnáním svých vlastních záznamů z hospitací a postřehů z práce s učiteli v průběhu 1. roku mého působení jsem došla k závěru, že se v řadě těchto hodnocení neshodujeme. Začala jsem přemýšlet, jak moc je hodnocení ovlivňováno subjektivními dojmy, a jak zajistit, aby subjektivita hrála roli menší (protože vyhnout se jí, podle mého názoru, zcela nejde). Také jak zajistit, aby se z hodnocení při dlouhodobém používání nestala rutina při vyplňování hodnotících formulářů a hodnocení tak neubývalo na efektivitě. Jak využít hodnocení a hodnotící pohovory nejen k rozvoji spolupracovníků, ale také k pohodě pracovního prostředí a celkově k rozkvětu školy.

Prostřednictvím studia odborné literatury a především poznáním hodnotících systémů vybraného vzorku škol, analýzou jejich podkladů a hlavně diskusí s jejich řediteli jsem se pokusila nalézt odpovědi na tyto své otázky.

Cílem této bakalářské práce tedy je **analyzovat teoretická východiska hodnotících pohovorů jako součásti práce řídicího pracovníka i jejich praktickou realizaci na vybraném vzorku základních škol.**

K teoretickým východiskům řadím jak legislativní požadavky stanovené zákonnými i podzákonnými normami, kterými je vedoucí pracovník, v našem případě ředitel školy, povinen se řídit, tak i názory a doporučení odborné literatury, která se uvedenou problematikou zabývá. V první části práce jsou proto na základě studia analyzovány

předpisy a uváděny v odborné literatuře doporučené zásady související s cíli, obsahem a dalšími aspekty hodnocení obecně, a hodnotících pohovorů zvláště.

Praktickou realizaci hodnotících pohovorů na vybraném vzorku základních škol sleduje druhá část práce, a to jak analýzou koncepčních a dalších podkladových materiálů, které školy ve své praxi vytvářejí a používají, tak i analýzou dotazníků a rozhovorů s vedoucími pracovníky škol.

V závěru práce jsou navržena doporučení k realizaci vybraných zásad hodnotících pohovorů do školské praxe, vzešlá jak z odborné literatury, tak především ze zkušeností a doporučení vedoucích pracovníků škol zapojených do výzkumného šetření.

2. Teoretická východiska hodnotících pohovorů jako součásti leadvorské role vedoucího pracovníka

V této části se soustředíme na první z cílů bakalářské práce, konkrétně na analýzu teoretických východisek hodnotících pohovorů.

2.1. Řízení lidských zdrojů a hodnocení pracovníků obecně

Věříme spolu s Plamínkem, že „většina firem ... je zakládána s představou, že budou dlouhodobě úspěšné“ (Plamínek, 2011, str. 18) a zároveň s Druckerem, že „žádná organizace si nemůže počínat lépe než její lidé“ (Drucker, 2006, str. 131). Lidé, pracovníci, moderně „lidské zdroje“ jsou tedy základem každé úspěšné lidské organizace (rodiny, firmy, školy, ...) a v pracovním prostředí je potřeba tyto lidské zdroje vést a řídit tak, aby „byla organizace výkonná a aby se její výkon neustále zlepšoval.“ (Koubek, 2015, str. 16)

Výkon organizace je dán výkonem jednotlivých pracovníků - lidí, a ten je dán jejich schopnostmi (ať už odbornými nebo jejich pracovním chováním) a jejich motivací (Šikýř, 2014, str. 20-21). Systematickým, cíleným vedením a řízením lidí pak mohou vedoucí pracovníci ovlivňovat jak schopnosti, tak i motivaci svých podřízených, a tím zvyšovat výkon jednotlivců a celé organizace. S motivací úzce souvisí i ocenění, a to nutně finanční: „Hlavní faktorem spokojenosti v zaměstnání není výše platu, nýbrž to, zda člověk cítí, že je za svou práci oceňován.“ (Chapman a White, 2012, podtitul)

Řízení pracovního výkonu a spolu s ním i hodnocení zaměstnanců považuje Šikýř za jednu z činností řízení lidských zdrojů.

„Pravidelné hodnocení zaměstnanců je nástrojem řízení pracovního výkonu zaměstnanců. Umožňuje manažerům kontrolovat, usměrňovat a podněcovat zaměstnance v průběhu vykonávání sjednané práce, dosahování požadovaného pracovního výkonu a realizace strategických cílů organizace. ... Podstatou hodnocení zaměstnanců je systematické získávání a poskytování hodnotící informace, zpětné vazby, o skutečném pracovním výkonu zaměstnanců. Manažeři využívají zpětnou vazbu o skutečném pracovním výkonu zaměstnanců za účelem

jejich řízení a vedení k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného pracovního výkonu.“ (Šikýř, 2014, str. 109-110)

Lze shrnout, že pokud se má organizace úspěšně rozvíjet, vedoucí pracovník či pracovníci musí lidi vést, řídit a hodnotit. Je-li dalším požadavkem pravidelnost a systematičnost, má mít organizace promyšlenou koncepci této své personální práce.

2.2. Hodnocení pracovníků z hlediska legislativních předpisů a materiálů určených školské praxi

Legislativním základem pracovně právních vztahů v České republice je zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon ukládá povinnost vedoucím zaměstnancům hodnotit pracovní výkonnost a pracovní výsledky podřízených zaměstnanců (§ 302). Určuje také např. možnosti výpovědi dané zaměstnanci zaměstnavatelem, mezi které patří možnost zrušit pracovní poměr pro „porušení povinnosti vyplývající z právních předpisů vztahujících se k zaměstnancem vykonávané práci“ (§ 52). Bez hodnocení pracovního výkonu by bylo prokázání výše zmíněné skutečnosti nemožné. Podobně podklady vycházející z hodnocení práce zaměstnance jsou potřebné při stanovování osobního příplatku (§ 131), který může být poskytován při dlouhodobém dosahování velmi dobrých pracovních výsledků.

Ve školské praxi je dalším legislativním předpisem, který může mít vazbu k hodnocení pracovníků, v tomto případě pedagogických, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon), který v § 164 stanovuje jako jednu ze zodpovědností ředitele školy odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání. K naplnění této své zodpovědnosti potřebuje ředitel školy řídit a kontrolovat procesy vzdělávání, které jsou uskutečňovány výkony pedagogických pracovníků. Bez jejich pravidelného a systematického sledování a vyhodnocování (spolu s dalšími oblastmi) by této své zákonné povinnosti ředitel školy dostál jen velmi obtížně.

Další legislativní norma – zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů – ukládá řediteli školy organizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, při jehož plánování je nutno přihlížet mimo jiné ke studijním zájmům pedagogického pracovníka a k potřebám školy (§24, odst. 3). Obě tyto podmínky vyžadují dobré povědomí vedoucího pracovníka o výkonech pedagogů ve škole.

Aktuálně platný materiál České školní inspekce České republiky „Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání“ stanovuje pro rok 2016/17 mimo jiná toto kritérium: „Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření“ (str. 30). Stanovené kritérium je v souladu s názory odborníků na potřebu hodnocení výkonu pracovníků uvedenými v kapitole 2.1.

Také připravovaný „Kariérní řád“ předpokládá hodnocení, zde cíleně zaměřené na profesní dovednosti učitelů. Je např. zvažováno, že učitel bude hodnocen na konci dvouletého, tzv. „adaptačního“ období. Hodnoceno má být plnění plánu profesního rozvoje, cíleně pak pokroky učitele ve vztahu k výsledkům žáků. Kromě jiných podkladů má být východiskem hodnocení ředitele školy. Atestační řízení pro získání druhého kariérního stupně má být ukončeno hodnotícím pohovorem před atestační komisí, v níž bude zastoupen také ředitel školy.

Všechny výše uvedené materiály mohou být základem pro orientaci a zaměření vedoucích pracovníků škol na hodnocení podřízených, z nichž se dále zaměříme především na hodnocení učitelů. Ve výzkumné části práce zjistíme, zda ředitelé škol ve své roli lídrů či manažerů berou zmíněné materiály v potaz.

2.3. Leadrovská role vedoucího pracovníka, resp. ředitele školy

„Vést lidi znamená inspirovat, ovlivňovat a podněcovat.“ (Armstrong, 2015, str. 718)

Vycházejme dále ze závěru kapitoly 2.1, že v zájmu úspěšného rozvoje organizace je potřeba lidi vést, řídit a hodnotit jejich pracovní výkon, a ze závěru kapitoly 2.2., že má-li vedoucí pracovník dostát svým zákonným i jiným povinnostem, je vedení, řízení a hodnocení lidí nezbytnou součástí jeho pracovní pozice.

Upřesněme, že i ve školském pracovním prostředí je ředitel školy nositelem tří rolí: je lídrem, manažerem i vykonavatelem. (Trojanová, 2014, str. 9-10) S ohledem na téma práce se nyní zaměříme především na jeho roli leadrovskou.

Vedení lidí – leadership vysvětluje Armstrong „jako schopnost přesvědčovat ostatní lidi, aby se dobrovolně chovali jinak“ a jako „proces inspirování lidí k tomu, aby v zájmu dosažení požadovaného výsledku ze sebe vydali to nejlepší.“ (Armstrong, 2015, str. 718) To podle něj zahrnuje i rozvoj a komunikování vize, která se týká budoucnosti.

V Plamínkově funkčním modelu firmy (Plamínek, 2011, str. 34) je leadrovství chápáno jako vedení firmy, které zajišťuje firemní myšlenky a strategický rámec. Právě ve vytváření a prosazování strategických myšlenek vidí roli lídra a podstatu vedení firmy.

Koubek si navíc všímá toho, že „personální práce přestává být záležitostí odborných personalistů a stává se součástí každodenní práce všech vedoucích pracovníků“. V úzkém propojení této práce se strategiemi a plány organizace spatřuje jeden ze znaků řízení lidských zdrojů, které jej odlišuje od personálního řízení jakožto vývojově starší fáze personální práce. (Koubek, 2015, s. 15-16)

Také Trojanová vidí v řediteli-lídrovi toho, kdo „určuje ... (ve spolupráci s ostatními pracovníky) vizi organizace a motivuje své podřízené k naplnění této vize“ a přidává, že „neustálou komunikací s nimi získává zpětnou vazbu o své činnosti ...“ (Trojanová, 2014, str. 10) Jinak řečeno je jeho úkolem „prodat“ jim tak své cíle.

V kompetenčním modelu ředitele školy popisují Lhotková, Trojan a Kitzberger kompetence lídra ve 4 dílčích kompetencích:

- sestavení a naplňování vize
- stanovení priorit

- prezentace a propagace školy
- motivace pracovníků

(Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, str. 62)

V Druckerově pojetí je vedení lidí „věcí pozvedání jejich představitivosti k vyšším cílům, pozvedání jejich výkonnosti na vyšší úroveň, pěstování osobnosti člověka, která překračuje svá obvyklá omezení.“ (Drucker, 2006, str. 122)

Všimněme si také prolínání leadrovské role vedoucího pracovníka (ať už ve škole nebo obecně) s jeho rolí manažerskou:

Podle Trundy a Břízy dochází v současné době k vnitřní diferenciaci, kde se management a manažer jako představitel školského managementu vyčleňuje a stále více odlišuje od leadershipu a lídra jako osoby, která jej naplňuje. Ač vidí poslání manažera a lídra odlišné (manažer „využívá stávající struktury a procesy“, kdežto lídr iniciuje změny; manažer je stabilizujícím prvkem organizace, kdežto lídr stávající stav narušuje), přesto upozorňují, že v českém školství je spojení rolí manažera a lídra v jedné osobě časté a uzavírají, že v zájmu dobrého fungování školy je potřebné, „aby osoby v jejím vedení byly jak schopnými lídry, tak manažery.“ (Trunda, Bříza, 2011, str. 13)

Také Ulrich, Smallwood a Sweetmanová do svého „kodexu lídrů“ zahrnují více rolí: roli стратега, vykonavatele, manažera talentů i roli tvůrce lidského kapitálu, ke kterým přiřazují osobní zdatnost lídrů jako zásadní oporu. V jejich roli stratégů zmiňují mimo jiné také skutečnost, že plán, jak se dostat z přítomnosti do žádoucí budoucnosti, tvoří spolu s ostatními v organizaci. (Ulrich, Smallwood, Sweetman, 2015, str. 24)

Procházka, Vaculík a Smutný chápou slovo manažer jako pracovní pozici oproti slovu lídr jako „roli, kterou člověk může zastávat v nějaké skupině. ... V tomto pojetí může být manažer (člověk na vedoucí pozici) zároveň efektivním leadrem ...“. Upozorňují, že ovšem může být také lídrem neefektivním, nebo může být lídrem někdo, kdo vůbec nezastává manažerskou pozici. (Procházka, Vaculík a Smutný, 2013, str. 13) Jednoznačněji bychom v tomto pojetí popsali manažera jako pracovní pozici a lídra jako neformalizovanou vůdčí osobnost, přičemž může jít o jednu osobu.

Oblast pedagogického leadershipu byla začleněna do vzdělávacího programu „Vzdělávací lídr“ (součást projektu České školní inspekce Kompetence III, kterým ČŠI reagovala na vzdělávací potřeby ředitelů škol identifikované v mezinárodním šetření Talis 2013). Ve východiscích tohoto programu je konstatováno: „Práce ředitele školy doznala v průběhu uplynulých let zásadních změn. Komparací struktury práce ředitele, obsahu činností a míry jeho odpovědnosti před dvaceti lety a v současnosti lze konstatovat, že jde o dvě různá povolání. Kritický bod profese ředitele školy je dán trojjedností pojetí jeho role. Přijmeme-li definice rolí jako *lídr, manažer a vykonavatel procesu*, musíme zároveň připustit, že ředitel školy vykonává všechny uvedené role a často během dne přechází z jedné role do druhé.“ (Faltýsek, P. a jiní, 2015, str. 7)

Interakce „vůdce“ s jeho „následovníky“ je podstatou transformačního vůdcovství jak ji chápe Steigauf: tito vůdci motivují své následovníky ke sdílení vize organizace a ti se s ní ztotožňují. (Steigauf, 2011, str. 195) Podle Yukla by dokonce měli transformační lídři podnětnou a atraktivní vizi vytvářet společně s ostatními. (1999, cit. dle Armstronga, 2015, str. 723) Steigauf upozorňuje, že „přestože všechny teorie o vůdcovství obsahují vliv, transformační vůdcovství je o výjimečné schopnosti ovlivňovat, která podporuje následovníky k dosažení něčeho, co je nad očekáváním jejich nebo vůdce.“ (Steigauf, 2011, str. 194)

Procházka, Vaculík a Smutný také upozorňují na posun v novějších definicích leadershipu, které více reflektují skutečnost, že vedený člověk není pasivní, manipulovaný a konstatují, „že zatímco dříve byl za dobrého leadra považován člověk, který dokáže jasně stanovit očekávání a směřovat k nim ostatní za pomoci odměn a trestů, nyní se spíš oceňuje osobní přístup a schopnost využít potenciálu podřízených a jejich motivace.“ (Procházka, Vaculík a Smutný, 2013, str. 11-12)

Shrňme tedy, že lídr organizace by měl at' už z teoretického hlediska (dle zásad řízení lidských zdrojů), z hlediska legislativních požadavků, a (nejlépe také) z vlastního přesvědčení své zaměstnance vést, řídit a hodnotit, a že při prosazování své vize, strategických myšlenek a cílů je výhodné volit postupy, které budou mít motivační ráz a ovlivní pracovníky pro organizaci efektivním

způsobem. Lze také konstatovat, že je velmi žádoucí, stane-li se ředitel školy jako manažer také neformálním a svými pracovníky uznávaným lídrem.

V další části práce však budeme předpokládat, že ředitel školy je lídrem z pozice své funkce, jehož hlavním úkolem je stanovovat vizi, vytvářet předpoklady pro její realizaci a motivovat zaměstnance k jejímu naplňování.

2.4. Hodnotící pohovory v procesu hodnocení zaměstnanců jako součást leadrovství

Věnujme se dále jedné z činností ředitele-lídra i ředitele-manažera v oblasti hodnocení zaměstnanců, a to hodnotícím pohovorům a tomu, zda jejich prostřednictvím může naplňovat svou leadrovskou roli.

Hodnotící pohovor je obecně chápán jako nástroj řízení pracovního výkonu zaměstnance a je součástí jeho formálního hodnocení (vedle jiných forem jeho hodnocení, např. neformálního, finančního aj.) Bývá součástí strategie řízení lidí v oblasti rozvoje lidských zdrojů, která realizuje obecnou vizi o rozvoji organizace. Podle Šikýře při něm pověřený manažer instituce obvykle podle předem stanovených zásad projednává se zaměstnancem výsledky jeho práce za stanovené období „s cílem rozvoje požadovaných schopností, dosažení žádoucí motivace i vytvoření příznivých podmínek k úspěšnému vykonávání sjednané práce a dosažení požadovaného pracovního výkonu v následujícím období.“ (Šikýř, 2014, str. 115) Stejně jako výše u hodnocení obecně hovoří i u hodnotících pohovorů Šikýř o práci manažerů. Ač není cílem této práce striktně oddělovat manažerskou roli ředitele školy od jeho role leadrovské (a jak jsme vysledovali z názorů Trundy, Břízy i jiných obě role se často prolínají), zaměří se výzkumná část práce také na vyjasnění, jak hodnotící pohovory a závěry z nich ovlivňují obě tyto role, a zda hrají v roli leadrovské podstatný význam.

Podobně jako Šikýř považuje hodnotící pohovory za úkol manažerů i Bělohlávek. Bělohlávkovo pojetí hodnotících pohovorů je výrazně zaměřeno na změnu: „Cílem hodnotícího pohovoru je dosáhnout **změn** v chování pracovníka. S tím je dále spojeno:

- zlepšení komunikace a informovanosti díky vzájemnému pochopení problémů hodnotitele a hodnoceného;
- poznání silných a slabých stránek z pohledu vedoucího;
- zlepšení způsobu práce a jednání s lidmi, a tím dosažení lepších výsledků;
- motivování pracovníků ke zvýšení pracovního úsilí a k rozvoji kvalifikace.“

(Bělohávek, 2009, str. 14)

Na rozdíl od Šikýře takto stanovený cíl hodnotících pohovorů predikuje, že je v práci zaměstnanec něco špatně nebo ne úplně podle požadavků, a je potřeba „zlepšení“, „zvýšení“, „dosažení lepších výsledků“.

Podle Plamínka „Vlastní hodnotící rozhovor by neměl být „tancem výtek“, ale klidným, racionálně vedeným dialogem. ... Pokud je k tomu vykonavatel zralý, můžeme hodnotící rozhovor pojmut jako „poradu ve dvou“, z níž má vyjít řešení problémů, ocenění úspěchů a rozhodnutí o dalším vývoji.“ Plamínek přes tento svůj jistě liberální postoj k hodnotícím rozhovorům konstatuje, že musí jít o tzv. „konzultativní rozhodování“ – konečné rozhodnutí vidí v kompetenci manažera, i když s přihlédnutím k názorům toho, kdo bude vykonavatelem závěrů. (Plamínek, 2011, str. 68)

Koubek považuje za nejvhodnější typ rozhovoru „plně participativní rozhovor vytvářející z hodnotitele a hodnoceného rovnoprávné partnery společně hledající řešení.“ (Koubek, 2015, str. 226) Toto pojetí jistě nevylučuje dřívější Koubkovu charakteristiku role manažera: „Moderní manažer není žádný kočí, který pomocí opratí, biče a povelů řídí spřežení svých podřízených, moderní manažer je vůdce, který jako středověký král vede své rytíře do boje a strhává je svým příkladem. Je prvním mezi rovnými.“ (Koubek, 2004, str. 24)

Koubek dále uvádí, že v moderním řízení lidských zdrojů „řízení lidí je stále více nahrazováno jejich vedením“, jež zahrnuje např. „vytváření pracovních úkolů a pracovních míst „na míru“ schopnostem a preferencím každého pracovníka“, respektování individuality lidí nebo potřebu „vkládat *(do práce pracovníka)* maximální množství prvků zvyšujících motivaci pracovníka“. Tento přístup k pracovnímu výkonu a jeho hodnocení označuje jako tzv. „řízení pracovního

výkonu“, jehož součástí je i „dohoda (smlouva) a pracovní výkon a vzdělávání a rozvoji“, která se při hodnoticím rozhovoru stává jedním z podkladů, které jsou diskutovány a vyhodnocovány. (Koubek, 2015, str. 202-203, 226)

Uvedená pojetí hodnoticích pohovorů se pohybují od spíše liberálnějšího („participativní rozhovor“, „porada ve dvou“) ke spíše autoritativnímu („dosáhnout změn“). Ve výzkumné části práce se proto zaměříme na pojetí hodnoticích pohovorů u vybrané skupiny ředitelů škol jakožto možných příkladů dobré praxe, a to opět také s ohledem na jejich leadvorskou roli.

Všimněme si ještě krátce jedné skutečnosti v pojetí hodnoticího rozhovoru:

Na straně jedné je hodnoticí pohovor popisován jako jedna z metod hodnocení. Takto jej pojímá Hroník, který jej (konkrétně „Motivačně-hodnoticí pohovor“) řadí mezi základní metody hodnocení. Komentuje, že motivačně-hodnoticí pohovor pokrývá hodnocení vstupů, procesu a výstupů, a to jak metodami hodnocení zaměřenými na minulost, tak i přítomnost a budoucnost. (Hroník, 2006, str. 54-55)

Naproti tomu Koubek nezařazuje hodnoticí rozhovor k metodám hodnocení, považuje jej za „rozhovor o výsledcích hodnocení“ a zařazuje jej jako 8. fázi (z devíti) procesu hodnocení pracovníků. (Koubek, 2015, str. 215-216)

Podobně hodnoticí rozhovor neřadí k výčtu metod hodnocení Šikýř, uvažuje o něm jako o nástroji „systematického řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců.“ (Šikýř, 2014, str. 113-115)

Přikláníme se k názoru, že hodnoticí rozhovor je nástroj, který vedoucí pracovník používá ve své personální práci jako jednu z forem vedení lidí, přičemž podklady k vedení rozhovoru získává různými metodami hodnocení.

Přijmeme-li dále za své, že leadvorská funkce ředitele školy obnáší nadchnout zaměstnance pro vizi rozvoje školy a motivovat je k jejímu naplnění, domníváme se, že nejvíce smysluplný hodnoticí rozhovor bude takový rozhovor, který naplní i tyto cíle. Nejvíce se podle našeho názoru tomuto typu rozhovoru blíží rozhovor, při kterém má zaměstnanec možnost se vyjádřit ke svému pracovnímu výkonu i k jeho hodnocení (tedy ke shromážděným

podkladům jeho hodnocení), ale také k fungování organizace, její vizi, jejímu naplňování. Pak se hodnotící rozhovor stane Plamínkovou „poradou ve dvou“ nebo Koubkovým „participativním rozhovorem“. Je pak otázkou, zda do tohoto pojetí zapadá adjektivum „hodnotící“.

2.5. Kritéria hodnocení

Se zaměstnancem je sjednán určitý druh práce (obvykle konkretizován v pracovní náplni, event. ve výše zmíněné „dohodě (smlouvě) o pracovním výkonu“, může s ním být sjednána dohoda (smlouva) o rozvoji jeho schopností („plán osobního rozvoje“), jsou mu zadávány konkrétní dlouhodobé i krátkodobé úkoly, je po něm požadováno určité pracovní chování a jednání (ať už stanovené předpisy, kodexy nebo zvyky). Výše zmíněné činnosti by měly být předmětem hodnocení, zahrnujícího též hodnotící pohovory. Odborná literatura zde pracuje obvykle s termíny „co se hodnotí, co má být obsahem“ a stanovuje buď „kritéria“ (Bělohlávek, Šikýř) nebo „témata, obsah“ (Plamínek). Hroník pojmem „kritérium hodnocení“ rozumí „reálný pracovní výkon, jednotlivé oblasti hodnocení nebo kompetence (způsobilosti).“ (Hroník, 2006, str. 28)

Bělohlávek stanovuje kritéria 3: ukazatele, plnění úkolů (cílů) a osobní kvality (kompetence). V ukazatelích spatřuje objektivní kvantitativní údaje, jejichž výhodou je právě ona objektivita (jde obvykle o počty, množství, podíly); nevýhodou bývají nestejné podmínky, které mají různí pracovníci. Řešení této nevýhody vidí v individuálním stanovování ukazatelů. Druhé kritérium – plnění úkolů (cílů), a to těch vyplývajících z předcházejícího hodnocení, nebo zadaných nově, lze hodnotit „alternativně (splněno – nesplněno) nebo kvantitativně odhadem (splněno na 100%, 70% atd.)“. Osobní kvality (kompetence) jako 3. kritérium hodnotí určité složky chování. Jde o kritérium s dávkou subjektivity, o které se však Bělohlávek domnívá, že ji lze značně omezit výcvikem hodnotitelů. (Bělohlávek, 2009, str. 63)

Šikýř nabízí kritéria hodnocení zahrnující „faktory, které charakterizují a ovlivňují pracovní výkon zaměstnanců“, mezi které zahrnuje:

- výsledky
- chování
- schopnosti
- motivaci
- podmínky

(Šikýř, 2014, str. 113)

Plamínek navrhuje pro „obsah rozhovoru“ princip „trojitého vě“ – tedy výsledky, vývoj a vztahy. U **výsledků** je hodnocen vlastní výkon (úspěchy a neúspěchy), v části **vývoj** jde o vyhodnocení vývoje dosavadního a sdílení představ o vývoji budoucím. Obsahem hodnocení mohou být podle Plamínka též **vztahy** (hodnoceného k hodnotiteli, k ostatním lidem i k firemním myšlenkám). (Plamínek, 2011, str. 68-69)

Hroník stanovuje 3 oblasti hodnocení pracovníků:

- vstup (předpoklady = potenciál + způsobilosti + praxe)
- proces (pracovní chování, přístup)
- výstup (výkon)

(Hroník, 2006, str. 20)

Podobně Koubek třídí vybraná kritéria do 3 oblastí:

- výsledky
- chování
- dovednosti a znalosti, potřeby, vlastnosti

(Koubek, 2015, str. 213)

Z výše uvedeného vyplývá, že existuje jedna oblast, na které je patrná zřetelná shoda – obsahem hodnocení by měly být výsledky (byť u Bělohlávka vyjádřeny jako „ukazatele“ a v jeho pojetí částečně jako „plnění úkolů“, u Hroníka pak „výstup/výkon“). Jako druhý průnik spatřuji oblast schopností, kompetencí, osobních kvalit. S jistou mírou zjednodušení lze pak spatřit třetí společnou oblast hodnocení, kterou vidím v chování a vztazích hodnoceného.

Domníváme se, že z praktického hlediska je pak vhodné k těmto 3 „oblastem“ hodnocení přiřazovat kritéria odpovídající za první výsledkům/dohodě o pracovním výkonu, za druhé dohodě o rozvoji schopností/plánu rozvoje a za třetí požadované/sdílené podobě pracovního chování. Takto obecně stanovené oblasti/kritéria hodnocení zaměstnanců je jistě nutno v podmínkách školy konkretizovat, a v ní (zvl. u výsledků) diferencovat dle pracovních pozic (pedagogičtí x nepedagogičtí pracovníci, učitelé x vychovatelé x asistenti, apod.)

Připomeňme, že náplň pracovního výkonu jednotlivých povolání bývá stanovován tzv. standardy, které se vzhledem k obsahu mohou stát základem pro kritéria hodnocení. Pro učitelskou praxi je standard teprve připravován.

Kritéria hodnocení učitelů budou další částí výzkumného šetření u vybraného vzorku škol. V situaci, kdy neexistují obecně platné standardy učitelské profese, bude zkoumáno, zda ředitelé stanovují kritéria zmiňovaná odbornou literaturou, zda si stanovují kritéria vlastní nebo zda při hodnotících pohovorech postupují jinak.

2.6. Metody hodnocení využitelné jako podklad k hodnotícím pohovorům s učiteli

Z metod hodnocení se v další části nebudeme zabývat metodami, které bývají dle odborné literatury (Koubek, 2015, str. 219 – 225) využívány např. pro hodnocení výrobních dělníků (hodnocení na základě plnění norem), zabývající se vytvářením pořadí pracovníků podle jejich pracovního výkonu nebo vzájemných vazeb mezi nimi (sociogram), nebo které jsou vhodnější např. pro hodnocení manažerů a tvůrčích pracovníků (assessment centre / development centre, manažerský audit). I některé z metod, které dále uvádíme, se např. podle Koubka častěji používají u manažerů nebo specialistů, vidím v nich ovšem i potenciál pro školskou praxi.

Metoda hodnocení podle stanovených cílů (MBO – Management by Objectives), event. podle výsledků (MBR – Management by Results)

Metoda předpokládá stanovení (nejlépe dohodnutí) cílů práce, jejichž podoba by měla odpovídat požadavku SMART: cíle jsou konkrétní (S - specific), měřitelné (M - measurable), dosažitelné (A - achievable), relevantní (R - relevant) a termínované (T - time-framed). Mělo by jít o cíle, stanovené při předcházejícím hodnocení/hodnotícím pohovoru, a jako podklad pohovoru by mělo sloužit vyjádření hodnoceného i hodnotitele, zda bylo cílů dosaženo, a pokud ne, jaké jsou důvody a možnosti nápravy. Z hlediska dalšího rozvoje pracovníka i firmy zde může hrát významnou roli diskuse nad tím, které postupy vedou k plnění cílů nejlépe a jak je rozšířit. Vlastní hodnocení pak může proběhnout pomocí stupnice i metodou volného psaní (viz dále), při pohovoru diskusí.

Již v r. 2006 uváděl Hroník, že se metoda MBO proměňuje, kontrola bývá nahrazována koučováním, berou se do úvahy i emoce. (Hroník, 2006, str. 59)

Ve školském prostředí může být tímto podkladem plán osobního pedagogického rozvoje (ať už je v konkrétní škole nazýván jakkoli). Pokud jsou cíle formulovány i v jiných dokumentech (vzdělávací program, roční plán školy, ...), pak podkladem mohou být i závěry z testování, dotazníkových šetření či jiných autoevaluačních či evaluačních činností.

Hodnocení na základě kritických případů vyžaduje průběžné písemné záznamy o případech při vykonávání práce shromažďované za určité období. Tyto záznamy popisují pracovní výkony – uspokojivé i neuspokojivé, a pokud je jich shromážděno více za určité období, mohou být základem pro hodnocení i nasměrování další pracovníkovy práce.

Ve školském prostředí mohou těmito záznamy být hospitační zápisy, zápisy z různých kontrol, vyhodnocení akcí či projektů školy apod.

Univerzální metodou hodnocení je **hodnocení (stanovených kritérií) pomocí stupnice** obvykle na formuláři. Každé kritérium se hodnotí zvlášť, a to tak, že je mu přiřazen stupeň/úroveň výkonu. Stupnice bývají vyjádřeny čísly (např. 1 vynikající až 5 nedostatečný), písmeny (např. A až D), graficky nebo popisně. Výhodou této metody je jednoduchost a rychlost hodnocení a možnost srovnání v jednotlivých letech (včetně možnosti posouzení přidané hodnoty). Nedostatkem může být formálnost (zvl. při několikaletém používání), využívání pouze

průměrných stupňů (čemuž se lze částečně vyhnout stanovením sudého počtu stupňů) nebo přílišná shovívavost nebo přísnost. (Šikýř, 2014, str. 114)

Je-li hodnocení pomocí stupnice pečlivě připraveno (výběr kritérií v závislosti na pracovním místě, popisy úrovní, ale též porozumění hodnocených), uvádí Koubek, že „jde o metodu, která bývá považována za nejvhodnější“. (Koubek, 2015, str. 222)

V případě, že stejné kritérium na samostatných stupnicích hodnotí hodnocený (jako součásti sebehodnocení) i hodnotitel, může být výhodou možnost porovnání obou pohledů.

Při vlastním pohovoru pak probíhá diskuse nad předem vyplněným formulářem.

Jinou metodou je **hodnocení volným popisem**. Může jít o popis pracovního výkonu hodnoceného hodnotitelem, odpovědi hodnoceného na otázky k pracovnímu výkonu zadané hodnotitelem apod. Při volbě této metody je potřeba brát v úvahu časovou náročnost a potřebu stylistické zdatnosti.

Pro hodnocení pracovního chování jsou používány další dvě metody – checklist a metoda BARS.

Checklist popisuje Koubek jako dotazník s formulacemi, které se týkají pracovního chování, a u kterých posuzovatel vyznačuje (obvykle výběrem z odpovědí ano – ne), zda je požadovaný typ chování v pracovníkově výkonu přítomen nebo ne. Upozorňuje na nevýhody metody – časté zatížení subjektivismem hodnotitele a nebezpečí různé interpretace otázek různými hodnotiteli. (Koubek, 2015, str. 223)

Metoda **Behaviorally Anchored Rating Scales (BARS)** hodnotí chování, které je požadováno k úspěšnému vykonávání práce. Koubek připomíná, že jde o určitou variantu checklistu či hodnotící stupnice, a zaměřuje se na přístup k práci, dodržování postupu a účelnosti výkonu. Její hlavní výhodou spatřuje v zapojení pracovníků do tvorby klasifikační stupnice, která zahrnuje popisy pracovního chování pro každý úkol každého typu pracovního místa. (Koubek, 2015, str. 223)

360° zpětná vazba bývá také označována za vícezdrojové hodnocení. Hroník ji zařazuje mezi metody hodnocení, Koubek o ní přemýšlí více v souvislosti s aktéry hodnocení. Podle něj tato koncepce odráží snahu po co nejobjektivnějším a nejvšestrannějším hodnocení pracovníků. (Koubek, 2015, str. 219)

Shrňme názory obou autorů na zdroje této zpětné vazby, kterými mají/mohou být:

- Samotný hodnocený
- Manažer (bezprostřední nadřízený)
- Manažer o stupeň vyšší (nadřízený bezprostředního nadřízeného) – při rozšířeném 360° hodnocení
- Bezprostřední podřízení
- Kolegové (ve variantě „kolega laskavý“ a „kolega přísný“)
- Zákazníci (vnitřní i vnější)
- Dodavatel
- Personalista
- Externí expert

V odborné literatuře jsem nenalezla zkušenosti z aplikace této metody v prostředí školy.

Z vlastní zkušenosti při hodnocení pracovního výkonu učitelů vyvozují, že hodnocení z pozice manažera obvykle provádí zástupce ředitele, z pozice manažera o stupeň vyššího ředitel školy, z pozice kolegů (méně častěji bezprostředních podřízených) členové pracovního týmu (např. předmětové komise), z pozice zákazníků jsou to ve školském prostředí žáci a rodiče (zde jsou podklady hodnocení např. výsledky dotazníkových šetření). Z pozice externích expertů lze za aktéry hodnocení považovat hodnocení školními inspektory, event. supervizory. Neregistruji, že by se na hodnocení učitelů podílel specializovaný pracovník na pozici personalisty.

Shrňme tedy, že vedoucí pracovníci mají k dispozici řadu metod hodnocení. Konkrétní výběr pro jejich organizaci bude závislý na typu činností, které jejich zaměstnanci vykonávají a jaké výsledky při nich „produkují“. Výběr bude dále závislý na pojetí a cílech hodnocení v dané organizaci (může velmi úzce souviset i s filozofií firmy, v našem případě školy).

Cílem výzkumné části této práce bude zjistit, zda podklady k hodnoticímu pohovoru ředitelů škol s jejich pracovníky využívají některou z metod hodnocení a v čem spatřují ředitelé škol důvod pro jejich použití.

2.7. Systém, zásady a pravidla vedení hodnotících pohovorů

V odborné literatuře (Armstrong, Bělohlávek, Hroník, Kocianová, Koubek, Šikýř aj.) jsou systémy hodnocení zahrnující hodnotící pohovory (označované i jinak, např. rozhovory, přezkoumávání pracovního výkonu) i zásady a pravidla vedení pohovorů popsány podrobně a podobně, jednotliví autoři se liší v zařazení jednotlivých aspektů do jednotlivých oblastí. Pro přehlednost proto v této kapitole práce soustředíme teoretické poznatky a doporučení výše uvedených autorů dle vlastních zvolených kategorií zahrnujících koncepční, obsahové i formální aspekty hodnotících pohovorů.

2.7.1. Cíle hodnotících pohovorů

Cíl (chápán pro potřeby této práce také jako smysl, účel) hodnotícího pohovoru musí být v souladu s cílem hodnocení jako celku tak, jak je v příslušné organizaci nastaveno.

Jak jsme předeslali dříve (kap. 2.4.), chápeme zde hodnotící rozhovor především jako nástroj vedení lidí použitý v předem promyšlené fázi tohoto vedení, a to i z pohledu leadrovské role vedoucího pracovníka.

Cíle takového pohovoru mohou být:

- sdělit pracovníkům výsledky hodnocení nadřízenými, projednat je s nimi, ideálně „dobrat se shody“ se sebehodnocením zaměstnance,
- motivovat zaměstnance k další práci na jejich osobním profesním rozvoji i k práci pro organizaci, ideálně propojit zájem zaměstnance se zájmem organizace, posílit spoluúčast zaměstnance na práci na koncepčních záměrech (vize, prováděcí plány apod.),
- identifikovat potenciál rozvoje ať už samotného zaměstnance nebo organizace,
- rozpoznat potřeby, příležitosti, event. i hrozby (jak pro zaměstnance, tak pro organizaci),

- přispět k efektivní komunikaci mezi hodnoceným a hodnotitelem,
- posoudit funkčnost systému odměňování

Ve výzkumné části práce se zaměříme na to, zda takto formulované cíle pohovorů odpovídají pojetí hodnotících pohovorů ve zkoumaném vzorku škola a jakou spatřují ředitelé škol v jednotlivých možných cílech důležitost.

2.7.2. Obsah hodnotících pohovorů a jeho strukturování

Je požadováno nehodnotit člověka, ale jeho **pracovní výkon** (výsledky, schopnosti, chování, motivaci, vztahy). Tuto zásadu není obtížné dodržet, pokud má hodnotitel na pracovní výkon nastavena kritéria hodnocení (viz kapitola 2.5.) S touto zásadou také souvisí nesrovnávání pracovního výkonu hodnoceného s ostatními zaměstnanci.

Obecně je doporučováno postupovat **od pozitivního k negativnímu** (tedy od úspěchů k případným neúspěchům). Plamínek připomíná zásadu formulovat pozitiva „*ad hominem* (tedy „k člověku“ – „to se vám povedlo“), kdežto negativa „*ad rem* (tedy „k věci“ – „to se nepodařilo“). (Plamínek, 2011, str. 68) Šikýř také upozorňuje na nutnost ověření si skutečných důvodů pochybení. (Šikýř, 2014, str. 116)

Oba autoři se shodují i v zásadě postupu od **minulosti/přítomnosti k budoucnosti**. Zásada souvisí se samotným cílem hodnocení – zhodnotit pracovní výkon zaměstnance v období uplynulém a motivovat jej k výkonům v období následujícím.

Plamínek v souladu se svým pojetím obsahu rozhovoru zmiňuje ještě zásadu postupu **od věcných témat k tématům vztahovým**, které považuje za citlivější a je tedy vhodnější rozbíhat komunikaci tématy racionálními. (Plamínek, 2011, str. 68)

Výše uvedená doporučení (zásady) vedení pohovoru (a podle našeho názoru i strukturování jeho obsahu) odpovídají především 1. cíli pohovorů, tak jak jsme jej popsali v kap. 2.7.1. Má-li naplnit pohovor i cíle další, měl by zahrnovat také diskusní prostor (a např. i předem připravené otázky) k názorům hodnoceného na fungování organizace (včetně systému odměňování) nebo na možnosti jejího rozvoje. Cíle pohovoru budou naplňovány také např. stylem vedení a stylem komunikace (viz dále kap. 2.8.)

2.7.3. Aktéři hodnotících pohovorů a forma jejich komunikace

Mají-li hodnotící pohovory pro organizaci splnit cíle uváděné výše (kap. 2.7.1.), měly by být realizovány se všemi zaměstnanci (ve školním prostředí tedy nejen s pedagogickými, nýbrž i s nepedagogickými pracovníky; nejen s učiteli, ale také s vychovateli, asistenty, příp. dalšími – psychology, speciálními pedagogy). Ve výzkumné části této práce se však zaměříme pouze na pohovory s učiteli.

Nejčastěji bývá v literatuře uváděno, že se pohovoru účastní dva aktéři – **hodnocený a hodnotitel**, i když není vylučována možnost přítomnosti více hodnotitelů; tato možnost však může v hodnoceném vyvolat nepříjemný pocit početní převahy „těch na druhé straně“. Není tím samozřejmě dotčeno, že i při dvoustranném pohovoru podklady připravené jako základ pohovoru vycházejí z více zdrojů (hodnocení přímým nadřízeným, spolupracovníky, zákazníky/žáky či rodiči, ustanoveným týmem, nezávislým externím hodnotitelem, poradenským pracovníkem školy, např. i cíleným 360° hodnocením – viz výše v kap. 2.6.)

Jako nejkompetentnější osoba pro hodnocení pracovníka bývá v odborné literatuře jmenován **bezprostřední nadřízený** (ve školním prostředí to může být zástupce ředitele) – bude také nejčastěji zodpovědný za přípravu podkladů k hodnotícímu pohovoru. Z vlastních poznatků však mohu konstatovat, že pohovor vede častěji **nadřízený bezprostředního nadřízeného** (ve školním prostředí ředitel školy) event. jsou pohovoru účastni oba (ředitel i jeho zástupce) nebo je použit systém „rotace“ hodnotitelů vždy u několika skupin zaměstnanců.

K formě komunikace mezi aktéry hodnotícího pohovoru uvádí Bělohlávek požadavek na **dialogickou formu** – nemá tedy jít o monolog nadřazeného, ale „o vzájemnou promluvu o tom, jak zlepšit práci i osobní výkonnost“ (Bělohlávek, 2009, str. 69). Plamínek jako jedno ze čtvera užitečných pravidel hodnotícího rozhovoru stanovuje zásadu „**nejdříve mluví hodnocený, potom hodnotitel**“. (Plamínek, 2011, str. 68) Jak Bělohlávek, tak i Plamínek zdůrazňují, že se hodnotitel tímto způsobem od hodnoceného dozví mnoho užitečných informací o jeho názorech, způsobu myšlení a přístupu k úkolům. Postup také souvisí s fázováním rozhovoru, kdy sebehodnocení hodnoceného předchází hodnocení hodnotitelem. Hroník přidává, že „Také je třeba dát si pozor, aby více mluvil hodnocený než hodnotitel.“ (Hroník, 2006, str. 104)

2.7.4. Fáze hodnotících pohovorů

Než se budeme věnovat samotným fázím pohovoru, připomeňme, co již bylo zmíněno v kap. 2.4 a dále, že vlastní hodnotící pohovor jako nástroj vedení lidí je jen jednou z fází procesu hodnocení pracovníků.

Koubek rozděluje proces hodnocení do 3 časových období:

- Přípravné období (rozsáhlejší při zavádění systému hodnocení)
- Období získávání informací a podkladů
- Období vyhodnocování informací o pracovním výkonu

Hodnotící pohovor zařazuje do 3. období mezi vyhodnocování pracovního výkonu (výsledků, chování, schopností a dalších vlastností), kdy by měly vzniknout písemné výstupy, a následným pozorováním pracovního výkonu, poskytování pomoci při jeho zlepšování a zkoumání efektivnosti hodnocení. Prostřední fázi – tedy samotný hodnotící pohovor považuje Koubek za „... rozhodující pro zlepšování pracovního výkonu pracovníka. Na ní záleží, zda bude mít hodnocení pracovníka motivační efekt či nikoliv.“ (Koubek, 2015, str. 215-216)

Přidejme, že po provedení rozhovoru může hodnotitel z pohovoru vyvodit také závěry pro svou vlastní práci (např. rozvoj svých komunikačních dovedností), ředitel školy může výsledky zapracovat do koncepčních i jiných materiálů školy.

Přistupme nyní k otázce fází vlastního hodnotícího pohovoru. Odborná literatura (Bělohlávek, Hroník, Koubek, Pilařová) se shoduje na 3 základních fázích: úvod, vlastní pohovor a závěr.

V **úvodní fázi** by po uvítání mělo dojít k nastolení přátelské atmosféry, nabídnutí občerstvení, pohodlnému a přátelskému usazení (viz dále kap. 2.7.7.) Součástí by mělo být opětovné objasnění účelu setkání, vymezení jeho časového rámce a struktury. Takto vedená fáze pohovoru má šanci uklidnit pracovníky, neboť „Mnoho lidí přichází k hodnotícímu pohovoru s obavami nebo nejistotou.“ (Bělohlávek, 2009, str. 68)

Hlavní fáze pohovoru závisí na pojetí hodnocení v konkrétní organizaci.

Bělohlávek navrhuje tento postup:

- Dotaz na pracovníka (lze chápat jako sebehodnocení)
- Pozitivní hodnocení hodnotitele
- Kritika hodnocení ukazatelů a cílů (úkolů)
- Hodnocení kompetencí (osobních kvalit)

(Bělohlávek, 2009, str. 68-69)

Podobně Pilařová:

- Získávání informací od hodnoceného (lze chápat jako sebehodnocení)
- Předávání informací od hodnotitele (postup od shody s hodnoceným, od pozitiv, přes hledání příčin neshody, konstruktivní kritiku, hledání příčin negativ)
- Definované dohody na rozvojových a pracovních cílech
- Připomínky hodnoceného k práci a pracovnímu prostředí
- Předání potřebných informací, osvětlení nejasností

(Pilařová, 2016, str. 129-130)

Hroník formálně uvádí 2 fáze, ve struktuře je podrobnější:

- Sebehodnocení pracovníka
 - ✓ Vlastní silné a slabé stránky, největší úspěch a nezdár
 - ✓ Aspirace za 1 rok, 3 roky
 - ✓ Potřebné podmínky, vzdělávání

- ✓ Silné a slabé stránky firmy z pohledu pracovníka
- ✓ Návrh na změny ve firmě
- ✓ Návrh na změnu organizace své práce (brzdy v jeho práci)
- ✓ Motivační a demotivační prvky (co pracovníka ve firmě drží, co by ho vedlo k uvažování o odchodu)
- ✓ Jiné důležité
- Hodnocení nadřízeným
 - ✓ Pozitivní hodnocení
 - ✓ Rezervy
 - ✓ Perspektiva (pro pracovníka)
 - ✓ Návrh řešení, opatření, stanovení cílů a úkolů

Hroník dodává, že 4. až 7. bod sebehodnocení pracovníka poskytuje hodnotiteli (potažmo vedení firmy/řediteli školy) informace, které lze uspořádat do SWOT analýzy vytvořené „odspodu“. (Hroník, 2006, str. 56-57)

Domníváme se, že toto pojetí může přispět k lídrovské roli ředitele školy tím, že:

- mu dává podklady (byť jistě ne jediné) pro úpravu strategických materiálů (např. i vize rozvoje školy),
- zařazením návrhů, připomínek, ... vzešlých od podřízených do těchto materiálů posiluje vazbu pracovníků ke škole, stimuluje je ve vlastní práci a přibližuje je k řediteli jako k osobě lídra.

Závěr pohovoru je v odborné literatuře doporučován vést takto:

- zakončit konkrétními úkoly ke zlepšení pracovního výkonu a rozvojovými opatřeními, event. provést vyhodnocení s vazbou na odměňování či prémie (Bělohávek, 2009, str. 69),
- shrnout klíčové myšlenky, dohodnuté cíle a závazky, podepsat formulář/záznam o průběhu a výsledku hodnocení (Pilařová, 2016, str. 130),
- shrnout předmět diskuse a shodné momenty, ověřit si shodné pochopení stanovisek k projednávaným otázkám; „rozhovor zakončit motivačně, tzn. povzbuzením“ (Kocianová, 2010, str. 154).

Zajímavě Koubek přidává, že „někdy je vhodné odložit konečné rozhodnutí.“ Upozorňuje také na přínos provázání výsledků hodnocení s oblastí odměňování. (Koubek, 2015, str. 226)

2.7.5. Časové aspekty hodnotících pohovorů

Formální hodnocení (někdy označované jako systematické hodnocení), ke kterému hodnotící pohovory patří, je chápáno jako periodické s pravidelným intervalem konání (periodicitou).

Bělohávek uvádí, že se „provádí v ročních, pololetních nebo čtvrtletních intervalech“. (Bělohávek, 2009, str. 61) Podobně Hroník uvádí jako nejrozšířenější jednorozhodný cyklus, ale zmiňuje i cyklus jednoměsíční až čtvrtletní. (Hroník, 2006, str. 103)

Přes doporučení odborné literatury provádět toto hodnocení jednou za rok upozorňuje Koubek na to, že se praxe tímto doporučením příliš neřídí. Doporučuje volnost v časovém rozpětí, a to v závislosti na povaze prací v organizaci (různé kategorie prací mohou mít i různou periodicitu hodnocení), na podmínkách a potřebách organizace. Z toho vyvozuje, že „je třeba ... organizovat formální hodnocení tak často, jak je nezbytně nutné informovat pracovníky, jak se vedení dívá na jejich práci“. (Koubek, 2015, str. 210) Jiní autoři uvádějí, že je potřeba provádět (v prostředí školy) formální hodnocení alespoň jednou až dvakrát za rok. (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, str. 112) Hroník uvádí, že „cyklus je kratší u výkonných lidí, zatímco u osob, které jsou v hierarchii postaveny výše, je cyklus delší“. (Hroník, 2006, str. 103)

Ať je periodicitu nastavena jakkoli, máme za to, že by předmětem hodnocení mělo být celé období od posledního hodnocení. Předmětem výzkumného šetření bude nejen samotná periodicitu, ale také její závislost na počtu hodnocených i počtu hodnotitelů.

Pro dobu vhodnou pro provádění hodnotících pohovorů se Hroníkovi zdá být vhodný konec, začátek nebo i polovina roku; začátek nebo konec dává do souvislosti s finančním rokem. (Hroník, 2006, str. 103) Churáčková uvádí, že se jí osvědčily „jarní měsíce, kdy závěry do budoucnosti směřují již i k následujícímu

školnímu roku“. (Churáčková, 2011, str. 19) Toto pojetí by mohlo vyhovovat ředitelům škol, kteří hodnotící pohovory využívají (mimo jiné) také k diskuzi o strategických záměrech školy (možná příprava nové vize, příprava priorit plánu na nový školní rok).

Délka hodnotícího pohovoru je závislá na obsahu pohovoru, v literatuře bývá uváděno rozmezí od 30 minut do 1 hodiny, u podrobnějšího hodnocení do 1,5 až 2 hodin. Hroník doporučuje kratší čas, pokud s hodnotícími rozhovory začínáme. (Hroník, 2006, str. 103)

Z vlastní zkušenosti uvádíme, že je vhodné seznámit zaměstnance s termínem hodnocení dostatečně předem, jednak aby měli prostor pro přípravu sebehodnocení, pokud je součástí pohovoru, ale také proto, aby si event. mohli přizpůsobit své ostatní pracovní povinnosti. Vedoucí pracovník – hodnotitel by měl stanovit přesný časový harmonogram, dodržovat jej a nenaplánovat hodně pohovorů za sebou (jednak proto, že k drobnému časovému posunu dojít může, ale také proto, aby se na každý pohovor hodnotitel dostatečně soustředil). Z harmonogramu by mělo být zřejmé, na jak dlouhý čas je pohovor plánován, a je vhodné toto zopakovat v úvodu pohovoru.

2.7.6. Prostorové aspekty hodnotících pohovorů

Odborná literatura se vesměs shoduje na potřebě zajistit na vlastní pohovor klidné prostředí bez rušivých elementů typu zvonění telefonů, návštěv apod., a že tato zodpovědnost leží na bedrech hodnotitele.

Hroník uvádí 3 možnosti: domácí půda hodnotitele, domácí půda hodnoceného a neutrální půda. (Hroník, 2006, str. 104) Všechny 3 varianty mají své výhody a nevýhody, podle našeho názoru musí rozhodnutí vycházet z místních podmínek a zvyklostí, a také ze záměru hodnotitele.

Uvažujeme-li v naší práci o hodnotících pohovorech jako součásti leadershipu, zdá se nám nejvhodnější pozvat hodnoceného na „území“ lídra jako pozvání do „jeho“ prostoru (a to jak fakticky, tak i přeneseně – tedy „blíž k němu“). Lídr otevřený participaci podřízených na rozvoji organizace tak pravděpodobně činí častěji než

jen při pohovorech (např. při poradách různých týmů, při neformálních pohovorech v průběhu celého hodnoceného období apod.) a pozvání do jeho kanceláře (často ředitelny) tak nemusí působit jako pozvání „na koberec“.

„Domácí půdu“ hodnoceného lze do takto pojatého prostoru pohovoru dodat tak, že hodnotitel pár dnů před pohovorem navštíví dílnu/kancelář/třidu/kabinet/... hodnoceného a při pohovoru následně najde prostor k pochvale nebo dotazům na prostředí, které je v pracovníkově zodpovědnosti.

Odborná literatura se věnuje i uspořádání rozsazení aktérů hodnocení. Hroník uvádí různé způsoby uspořádání rozsazení od „pozičního“, přes „konfrontační“ a rozsazení naznačující velký odstup až po rozsazení nejbezpečnější. Tím je sezení u stejného stolu, s co nejméně bariérami – vedle sebe přes roh stolu, hodnocený sedí po pravé ruce nadřízeného. (Hroník, 2006, str. 105) Koubek uvádí, že pokud oba aktéři sedí vedle sebe, signalizuje to partnerství. (Koubek, 2015, str. 226)

Zobecněme, že systém vedení hodnotících pohovorů by měl respektovat podmínky, které přispívají k naplnění cílů hodnocení a měl by být dodržován za účelem efektivního a motivačního průběhu.

Za velmi motivační zásadu považuji z vlastní zkušenosti, pokud jsou cíle hodnocení i hodnotících pohovorů, kritéria, event. i některé formální záležitosti předem projednány nebo i diskutovány se zaměstnanci.

2.7.7. Komunikace při hodnotících pohovorech

Vedle promyšleného organizačního systému, pravidel, zásad a „technických“ podmínek ovlivňuje úspěšnost dialogu vedeného při hodnotícím pohovoru také styl a úroveň komunikace mezi jeho aktéry. Z povahy pracovních vztahů vyplývá, že je to hodnotitel, kdo má za tento aspekt zodpovědnost.

Plamínek upozorňuje, že v průběhu 20. století prodělal přístup ke komunikaci pozoruhodný vývoj. Upozorňuje, že s návody k manipulativnímu chování prezentované Dalem Carnegie vstoupil (ač bez jeho záměru) do světa komunikace „démon přetvářky“, jehož výsledkem byla povrchnost v komunikaci, kdy se lidé

přestali poslouchat. Podobně nevedlo k efektivní komunikaci nevhodné používání jinak užitečných asertivních postupů A. Saltera. Podle Plamínka teprve koncem 20. století vyrostl „přístup ke komunikaci, který vidí práva komunikujícího v kontextu práv ostatních lidí a vrací do komunikace prvek opravdovosti a upřímnosti“. Formuluje ze svých pozorování a studia 6 předpokladů kvalitní komunikace:

- Rozumět sobě – sebezpřijetí
- Mluvit pravdu – opravdovost
- Porozumění – rozumět ostatním
- Respekt – respektovat ostatní
- Náhled – nestranně myslet
- Nestrannost – nestranně jednat

Z Plamínkova popisu jednotlivých předpokladů bychom za podstatné pro vedení hodnotícího pohovoru vybrali následující:

- Naše sdělení musí být harmonická (není-li např. v souladu to, co říkáme, s naším hlasem a neverbálními projevy, budou lidé spíše věřit právě projevům neverbálním)
- Naše sdělení musí být upřímná (hodláme-li něco chválit, musí to opravdu za pochvalu stát; chceme-li kritizovat, musí být negativní obsah sdělen věcně a přímo, bez osobních útoků, výsměchu; nesdělovat jen negativa, sdělovat i pozitiva, aktivně je vyhledávat)
- Naše efektivní sdělování musíme doplnit schopností efektivního naslouchání pro porozumění, které má blízko k empatickému naslouchání
- Takovéto naslouchání musíme spojit s respektováním komunikačního partnera a to formou bezvýhradného přijetí člověka i s jeho pocity a názory (tzv. akceptace)
- Jsme-li schopni náhledu, jsme také schopni formulovat myšlenky tak, aby byly přijatelné pro obě strany
- Po formulaci myšlenek musíme být schopni také nestranného jednání

(Plamínek, 2012, str. 67-74)

Domníváme se, že Plamínkovy předpoklady zahrnují řadu doporučení, které uvádějí v odborné literatuře k efektivní komunikaci při hodnotících pohovorech i ke komunikaci s lidmi obecně také jiní autoři:

„Pochválit všude, kde je to jen možné a vhodné, a pochvalou začít.“ (Koubek, 2015, str. 226)

„Zásadně se přitom (*při kritice pracovního výkonu*) vyvarujeme osobních invektiv, ironických poznámek nebo nevybíravých výrazů.“ (Šikýř, 2014, str. 116)

„Berte lidi takové, jací jsou. Jiní neexistují.“ (Konrad Adenauer)

„... pracovat pro nadřízeného, který projevuje zaměstnancům respekt, je po celém světě považováno za ideální pracovní pozici“. (Lienhartová, 2012, str. 18)

„Hodnotitel by měl klást otevřené otázky a naslouchat, ověřovat nejasné informace či informace, o nichž pochybuje, a ověřovat stanovisko pracovníka.“ (Kocianová, 2010, str. 153)

Hodnotitel si při hodnotícím pohovoru musí být vědom i neverbální složky komunikace. Z gest, hlasitosti a rychlosti řeči, držení těla a pohybů, pohledů a mimických výrazů může hodnotitel vyhodnotit rozpoložení hodnoceného, a přizpůsobit tak styl vedení pohovoru. Musí si být zároveň vědom, že i jeho nonverbální projev vysílá signály k hodnocenému a mohou ovlivnit účinek jeho slov.

Doposud jsme se zabývali vedením komunikace obecně, bez ohledu na typ partnera, se kterým komunikujeme.

Bělohávek uvádí, že „zkušenost ukazuje, že je dobré přizpůsobit vedení pohovoru s různými typy lidí jejich osobnosti, pokud chceme dosáhnout žádoucího výsledku ... Je třeba zvolit optimální styl komunikace ...“ (Bělohávek, 2009, str. 73)

Podobně Jiřincová upozorňuje, že osobnostní charakteristiky jak příjemce sdělení, tak i samotného mluvčího mohou dost významně ovlivnit konečný výsledek komunikace. Operuje s pojmem „osobnostní proměnné v procesu komunikace.“ Podle ní k těmto „proměnným“ patří temperament člověka (extravert, introvert dle

typologie C. G. Junga) a jeho charakter (vztah k hodnotám, postoje, svědomí, sebepojetí), zdůrazňuje, že komunikace je výrazně ovlivňována uspokojením lidských potřeb (pyramida lidských potřeb dle A. H. Maslowa). (Jiřincová, 2010, str. 29)

Shrňme tedy, že při hodnotícím pohovoru je nutno dodržovat zásady efektivní komunikace, vědomě řídit svůj verbální i neverbální projev, a volit takový styl komunikace, který odpovídá osobnosti našeho protějšku.

Ve výzkumné části práce se proto ředitelů budeme ptát, zda a jakým způsobem modifikují vedení pohovoru podle různých osobností svých učitelů.

2.8. Shrnutí teoretické části práce

Cílem první části práce bylo **analyzovat teoretická východiska hodnotících pohovorů jako součásti práce řídicího pracovníka.**

Problematika hodnotících pohovorů je v odborné literatuře popisována jako součást řízení lidských zdrojů. Hodnocení pracovníků a hodnotící pohovory jako jedné z fází tohoto hodnocení jsou chápány jako nedílná a velmi důležitá součást toho řízení, a zároveň jako běžná součást práce vedoucích/řídicích pracovníků. Zjistili jsme, že hodnocení pracovníků vyžadují i některé zákonné předpisy a v oblasti školství i materiál evaluační instituce.

V odborné literatuře není zřetelná shoda na definování hodnocení pracovníků jakožto leadrovské nebo manažerské povinnosti. V námi analyzované literatuře jsme vysledovali tendenci k posilování motivačních kroků v práci řídicích pracovníků a k individualizaci jejich přístupu k řízení a tedy i hodnocení podřízených.

Odborná literatura nabízí rozsáhlou škálu metod hodnocení jako podkladů k hodnotícím pohovorům, zároveň se přibližně shoduje na oblastech hodnocení práce podřízených, mezi kterými dominují výsledky práce. Systém, zásady a pravidla vedení hodnotících pohovorů jsou v odborné literatuře podrobně popsány, byť je jednotliví autoři pojímají různě ať už obsahově či ve struktuře popisu. Vzhledem ke skutečnosti, že hodnotící pohovory jsou svou formou přímou

osobní komunikací mezi lidmi, připomíná odborná literatura důležitost dodržování zásad efektivní komunikace.

3. Analýza a komparace zkušeností vybraného vzorku základních škol z realizace hodnotících pohovorů vedoucích pracovníků s učiteli

V další části se zaměříme na druhou část cíle bakalářské práce, a to na **analýzu praktické realizace hodnotících pohovorů ve vybraném vzorku základních škol**.

3.1. Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je analýza, komparace a vyhodnocení zkušeností vybraného vzorku základních škol z České republiky z realizace hodnotících pohovorů vedoucích pracovníků s učiteli jejich škol. Ze závěrů vyhodnocení pak vzejde doporučení k realizaci vybraných zásad hodnotících pohovorů do školské praxe, vzešlá ze zkušeností těchto škol.

3.2. Metody výzkumného šetření

Ke shromáždění zkušeností škol ke zkoumané problematice byly využity tyto metody: analýza dat, dotazník a rozhovor.

3.2.1. Analýza dat

Analýza verbálních projevů s daty, kterými jsou písemné texty, je používána k vyhodnocení dat v nich uvedených, v případě analýzy více textů i k jejich komparaci. Analýzu můžeme uskutečňovat buď kvantitativním nebo nekvantitativním způsobem.

U kvantitativní obsahové analýzy se sleduje frekvence sledovaných prvků, jejich pořadí nebo stupeň. Je zde obsah textu, který je sám o sobě kvalitativní, převeden na kvantitativní míru. U nekvantitativní analýzy se analýza uskutečňuje různě – od jednoduchých rozborů obsahu textu až po hluboké interpretace a vysvětlení. Zde je potřeba dbát, aby byla analýza objektivní, tj. nezávislá na osobních názorech a postojích analyzátorů.

Pro potřeby této práce budou analýze podrobeny koncepční a podkladové materiály vzorku škol, které souvisejí s realizací hodnotících pohovorů a bude provedena jejich komparace.

Gavora uvádí: „Analýza verbálních projevů se v té či jiné formě uskutečňuje vlastně u každé výzkumné metody, ve které se pracuje se slovem. ... u záznamu interview, dotazníku ... analýza verbálních produktů *(je zde)* jedním z postupů v rámci dané metody.“ (Gavora, 2000, str. 117) Analýze dat proto budou pro potřeby této práce podrobeny také výstupy následujících metod, tedy dotazníku a rozhovoru.

3.2.2. Dotazník

Dotazník jakožto nejfrekventovanější metoda zjišťování údajů hraje roli **hromadného** zjišťování základních údajů k šetření. Je potřeba stanovit přesně jeho **cíl** v závislosti na celkovém cíli výzkumného šetření. Dotazník má mít promyšlenou **strukturu**: základní otázku je potřeba rozdělit do několika okruhů (podotázek) a ty naplnit jednotlivými položkami. Obvykle se dotazník sestává ze 3 částí: vstup, vlastní otázky a závěr. Vstupní část osvětluje zadavatele dotazníku (včetně jeho identifikace), cíl a význam dotazníku, motivaci respondenta k vyplnění, pokyny k vyplnění (včetně možného ilustrativního příkladu vyplnění). Součástí může být i otázka souhlasu se zveřejněním názvu dotazované instituce při další práci se získanými daty, či zda má instituce o data získaná šetřením zájem. Formulaci otázek je třeba věnovat řádnou pozornost s ohledem na cíl šetření, a je potřeba je ověřit v předvýzkumu, např. pomocí interview. Je třeba zvážit, které výzkumné cíle jsou vhodné zkoumat uzavřenými, otevřenými, polouzavřenými nebo škálovanými otázkami. Délka dotazníku má být jen taková, aby výzkumník získal potřebné údaje.

Při výzkumném šetření v rámci této práce byl dotazník použit nejen ke sběru dat, ale také jako příprava pro následný rozhovor s řediteli škol (upřesnění a objasnění některých otázek).

3.2.3. Rozhovor

Rozhovor ve smyslu metody výzkumného šetření bývá nazýván interview. Kromě faktů zkoumá i motivy a postoje respondentů, podle jejich reakcí může docházet k usměrňování dalšího průběhu rozhovoru. Výhodou je možnost doupřesnění odpovědi v případě prvotního nepochopení. I z tohoto důvodu se na rozdíl od dotazníku dává v rozhovoru přednost otevřeným otázkám. Rozhovor může být strukturovaný (otázky a alternativy jsou pevně dány), nestrukturovaný (úplná volnost odpovědi) nebo polostrukturovaný (nabídnuty alternativy odpovědi následované objasněním nebo vysvětlením). Délka rozhovoru závisí na množství připravených otázek, počtu potřebných údajů a může být ovlivněna i jeho průběhem. Vlastní průběh rozhovoru má 3 části: po úvodní části, jež má úlohu motivační, následuje vlastní rozhovor s otázkami včetně jejich zaznamenávání. V závěru je vhodné dotazovanému poděkovat, event. zopakovat, jak bude dále se získanými daty pracováno.

Pro potřeby této práce navázal rozhovor na analýzu dat a vyplněný dotazník, bylo tak možno doupřesnit získaná data a obohatit je o drobné nuance, které mohou při hodnotících pohovorech hrát svou roli.

3.3. Charakteristika výzkumného souboru, popis průběhu šetření

Celkový počet základních škol v České republice ve školním roce, ve kterém probíhalo šetření (2016/17), byl 4202 (údaj z portálu ČŠI <https://portal.csicr.cz/Search/School> ke dni 5. 2. 2017). Pro potřebu výzkumného šetření bylo na základě vlastního uvážení osloveno 5 základních škol a to na základě zařazení jejich nebo jejich vedoucích pracovníků do pilotního ověřování zavádění kurikulární reformy v roce 2004 a na základě vlastního povědomí o tom, že již delší dobu pracují s hodnotícími pohovory a mají s nimi proto relevantní zkušenost. Pro potřeby této práce jsou školy označeny písmeny A, B, C, D, E.

Ředitelé těchto škol byli již na konci školního roku 2015/16 (v červnu 2016) osloveni s žádostí o účast v šetření a byli požádáni o poskytnutí koncepčních a podkladových materiálů souvisejících s tematikou hodnotících pohovorů s učiteli. Všichni požádaní ředitelé materiály poskytli (2 koncepční materiály a 5 podkladových materiálů k rozhovorům).

Na začátku září 2017 byl sestaven dotazník, který byl pilotován na vzorku ředitelů jiných 3 škol. Z výsledku pilotáže vyplynula potřeba úpravy 2 otázek (nejednoznačně zadaná otázka). Dotazník obsahoval uzavřené, otevřené i polootevřené otázky. Na základě dohody s řediteli bylo ředitelům umožněno (vzhledem k jejich časové zaneprázdněnosti) předem písemně odpovědět na jimi vybrané otázky (obvykle uzavřené otázky), u ostatních bylo dohodnuto jejich doplnění tazatelkou v průběhu rozhovoru (obvykle polootevřené a otevřené otázky). V měsících říjen až prosinec 2016 byly dotazníky rozeslány i vyplněny (komunikace probíhala elektronicky).

Rozhovory byly realizovány osobně v měsících leden a únor 2017 se všemi 5 řediteli vybraného vzorku škol, ve všech případech se rozhovoru účastnil vždy i zástupce ředitele, který s ředitelem realizuje hodnotící pohovory (pro potřeby této práce budeme zástupce škol označovat pouze jako ředitel škol). V rozhovoru byly kladeny upřesňující otázky, které byly připraveny na základě analýzy koncepčních a podkladových materiálů jednotlivých škol a částečně vyplněných dotazníků (viz výše). Byť se hodnotící pohovory konají nejen s učiteli, ale i s ostatními pedagogickými pracovníky, zaměřil se náš výzkum pouze na skupinu učitelů.

Na základě analýzy koncepčních a podkladových materiálů a analýzy dotazníků, vyplněných jednak řediteli a jednak doplněných v průběhu rozhovorů autorkou práce, byly popsány poznatky a zkušenosti ředitelů škol z realizace hodnotících pohovorů, a to dle autorkou zvolené struktury, která z velké části koresponduje s teoretickou částí práce.

3.4. Výzkumné šetření

Ve vztahu ke stanovenému cíli praktické části této práce (**analyzovat praktickou realizaci hodnotících pohovorů ve vybraném vzorku základních škol**) byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jak jsou hodnotící pohovory zakotveny v celkovém systému hodnocení ve škole?
2. Jaké je postavení hodnotících pohovorů v řídicí práci vedoucích pracovníků školy?
3. Jaký je systém, zásady a pravidla vedení hodnotících pohovorů?
4. Jaké jsou další zkušenosti a poznatky vedoucích pracovníků škol z realizace hodnotících pohovorů?

Jak již bylo zmíněno výše, byli ředitelé škol požádáni o účast v šetření na základě povědomí autorky této práce o tom, že byli účastníky pilotáže zavádění kurikulární reformy do českých škol, a dále na základě povědomí autorky práce o skutečnosti, že ředitelé ve své praxi s hodnotícími pohovory dlouhodobě pracují. Tyto záležitosti již proto nebyly předmětem dotazování.

3.4.1. Postavení hodnotících pohovorů v systému hodnocení ve škole

Ve všech 5 školách jsou pohovory součástí systému profesního hodnocení učitelů a jsou jednou z nejdůležitějších součástí tohoto hodnocení. Jsou proto organizačně začleněny do ročních plánů činnosti školy a je jim věnován dostatečný časový prostor (viz kapitola 3.4.3.5.) Ve všech 5 školách navazují na strategický materiál – na vizi školy, formulovanou v jednom případě jako „filozofie“ školy. V těchto strategických materiálech jsou nastaveny dlouhodobé cíle školy, mezi které patří neustále se profesně vzdělávající učitelé. Tento profesní rozvoj je ve všech školách konkretizován v plánech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pohovory jakožto součást hodnocení profesní úrovně učitelů jsou pak na všech 5 školách jednou z hodnotících činností, dalšími jsou hospitace, kontroly, dotazníková šetření a na 1 škole i pohovory s žáky.

Všichni ředitelé škol jsou si vědomi legislativních předpisů, které s hodnocením podřízených souvisí (zákoník práce, školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících). Dva ředitelé při stanovování vlastních postupů využívají materiál „Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání“, který pro svou činnosti zpracovává Česká školní inspekce ČR. Dva ředitelé využili při zavádění pohovorů materiál „Standard kvality profese učitele“ z projektu MŠMT (práce na přípravě materiálu zastavilo MŠMT v červenci 2009). Jeden ředitel se inspiroval materiálem „Rámec profesních kvalit učitele“ z dílny Národního ústavu pro vzdělávání v rámci projektu Cesta ke kvalitě (z r. 2012). Všichni ředitelé sledují vznikající Kariérní řád. Výše zmíněné předpisy nebo materiály nemají školy přímo zmíněny ve svých koncepčních materiálech.

Impulsem k zavedení hodnotících pohovorů bylo v případě dvou škol vytvoření vize školy a její zavádění do života školy. Zde ředitelé zdůraznili provázanost vize a potřeby profesního rozvoje pedagogů, který vidí jako velmi podstatný pro to, aby vize byla skutečně realizována. V těchto školách také pojmají pohovory jako „rozvojové“. Jeden z ředitelů byl inspirován zahraničním zdrojem (Attributes of Exemplary Teaching at Hathaway Brown School, Cleveland, USA). Jeden z ředitelů zavedl hodnotící pohovory jako součást v příslušné době povinného Vlastního hodnocení školy. U 4 z 5 ředitelů zároveň souviselo zavedení pohovorů s jejich nástupem do vedoucí funkce, u 3 z nich na „nové“ škole. Počet let, kdy jsou těmito řediteli pohovory realizovány, se pohybuje v rozmezí od 11 až 25 let.

Samostatný písemný koncepční materiál, do kterého je začleněn popis systému pohovorů, mají zpracován 2 školy. Součástí tohoto materiálu jsou i organizační a podkladové pokyny a formuláře. Ostatní 3 školy mají zpracovány materiály organizační a podkladové (pokyny k osobním profesním plánům pedagogů, témata k rozhovorům a formuláře k pohovorům). Legislativní a jiné podklady nejsou v těchto materiálech zmiňovány, pouze 1 škola zmínila v koncepčním materiálu inspiraci zahraničním zdrojem.

Ve 2 samostatných písemně zpracovaných koncepčních materiálech jsou stanoveny cíle a význam hodnocení pedagogů, kritéria hodnocení (v 1 případě

pomocí „úrovní“ - nevyhovující, dobrý, velmi dobrý, výborný) a vlastní organizační popis postupu při hodnocení pedagogů.

Lze konstatovat, že hodnotící pohovory jsou ve vlastní činnosti zkoumaného vzorku škol zakotveny dlouhodobě a promyšleně. Jsou chápány jako součást profesního rozvoje pedagogů, díky kterému je možné realizovat vizi/koncepci rozvoje školy. Ředitelé škol berou při hodnocení pedagogů včetně hodnotících pohovorů v potaz legislativní předpisy a inspiroují se různými metodickými materiály. Písemně je koncepční materiál k hodnotícím pohovorům zpracován jen na 2 školách z 5.

3.4.2. Postavení hodnotících pohovorů v řídicí práci vedoucích pracovníků školy

Ve všech 5 zkoumaných školách realizují hodnotící pohovory ředitelé škol spolu se svými zástupci. Všichni ředitelé zdůrazňovali potřebu pohledu z „více stran“, někteří i časovou úsporu (blíže viz kapitola 3.4.3.5).

Všech 5 ředitelů chápe pohovory jako činnost především leadvorskou, a to především pro osobní zapojení ředitele školy jakožto lídra školy. Byli to ve 4 případech právě ředitelé škol, kteří v návaznosti na vytvořenou vizi/koncepci rozvoje školy pohovory zavedli. V těchto 4 školách také s pedagogy systém hodnocení diskutovali. Vedení školy zpracovalo návrh, který dalo pedagogům k připomínkám a řadu z nich akceptovalo. Ředitelé škol jednak považovali předložení návrhů učitelům k diskusi za „fér hru“, dále 1 z ředitelů uvedl, že takto „sdílený“ materiál berou pedagogové za svůj.

Všichni ředitelé seznamují s harmonogramem pohovorů hodnocené předem (v rozmezí 1 až 2 týdnů) včetně zadání formuláře s otázkami či předložení témat k pohovoru. 2 ředitelé vyžadují odevzdání vyplněných formulářů předem, aby se s názory hodnocených mohli seznámit a připravit se kvalitně na pohovor, v obou školách také vyžadují předem dokladové portfolio. V ostatních 3 školách přinášejí učitelé formuláře a v 1 z nich i portfolio s sebou až na pohovor.

Pro 3 z 5 ředitelů hrají hodnotící pohovory v leadrovské roli význam podstatný: podle jejich názorů „jsou právě pohovory tím, co posunuje školu vpřed“ či „právě to úzké osobní propojení mne jako ředitele s mými lidmi je tím, co vede školu dále a výše“. Třetí ředitel chce pomocí hodnotících pohovorů dovést učitele k tomu, aby byli dobrými učiteli, neboť: „bez dobrých kantorů můžu udělat školu hezkou, ale ne dobrou“.

Pro charakteristiku pojetí pohovorů vybírali ředitelé z nabídky 4 možností nejčastěji „poradu ve dvou“ či „participativní rozhovor“, a to zvl. pro vedení pohovoru s dlouhodobými členy pedagogického sboru. Obě tato pojetí chápalo všech 5 ředitelů rovnocenně. U pedagogů, kteří ve škole působí krátce a nebyli za dobu svého působení schopni plně přijmout za svou vizi školy, je podle všech ředitelů potřeba vést rozhovor v převažující míře s cílem „dosáhnout změn“. Nikdo z ředitelů nepojímá rozhovor jako „tanec výtek“.

Výstupy z pohovorů jsou ve všech 5 školách využívány při tvorbě plánů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Ve 2 ze škol jsou jako motivační prvek co nejdříve realizovány i materiální požadavky či režimová opatření (pokud jsou vzneseny a je-li to v možnostech školy), ředitel 1 ze škol tento postup charakterizoval „kdo rychle dává, dvakrát dává“. Pouze 1 ředitel sdělil, že závěry z pohovorů využívá jako podklad k event. prodloužení/neprodloužení pracovní smlouvy a ke stanovení osobních příplatků, jde o školu s „nejstarším“ hodnotícím systémem. Jiný ředitel zdůraznil, že při pohovoru v žádném případě nediskutuje finanční ohodnocení učitelů, neboť by to podle jeho názoru snižovalo hodnotovou úroveň rozhovoru.

Po skončení pohovorů probíhá ve všech 5 školách společné jednání ředitele školy s jejich zástupci nad výstupy z pohovorů. Vzhledem k promyšlenému postupu tvorby vize a zahrnutí hodnocení profesního rozvoje do této vize, nejsou již podle sdělení ředitelů výstupy z pohovorů podkladem pro změnu vize školy. Pro 1 z ředitelů jsou výstupy z pohovorů díky návrhům pedagogů zdrojem „příležitostí“ a ojediněle i „ohrožení“ školy (ve smyslu analýzy SWOT).

V některých případech přinášejí pohovory podněty pro rozvoj školních vzdělávacích programů či rozšíření spektra činností školy. Příkladem může být úprava struktury předmětů v učebním plánu nebo zavedení nových metod výuky – matematika prof. Hejného či genetická metoda výuky čtení.

Jiné strategické či koncepční materiály diskutují ředitelé škol v jiném, samostatném režimu a připomínky k nim nejsou výstupem z hodnotících pohovorů.

Předmětem diskuse ředitele a zástupců bývá ve všech 5 školách také vytváření podmínek pro realizaci závazků, které si učitelé ve svých plánech osobního rozvoje (viz dále) stanovují nebo které vyplynuly z rozborů učitelských portfolií (zavedeno u 3 z 5 škol, viz také dále).

Ředitelé se svými zástupci rozpracovávají také ty výstupy z pohovorů, kde vidí potřebu pomoci – výsledkem bývají např. naplánované hospitace zástupců ředitele školy, supervize/intervence u potřebných pedagogů či zavedení spolupráce hodnoceného učitele s jiným učitelem za účelem sdílení dobrých zkušeností či přímé pomoci kolegy kolegovi. Při zavádění nových činností do chodu školy (např. projekty či nové programy) iniciuje vedení 1 ze škol vytváření nových pracovních týmů také na základě diskusí na hodnotících pohovorech.

Všichni ředitelé chápou hodnotící pohovory jako součást své funkce leadrovské a spatřují v nich zásadní význam pro rozvoj školy. Pojetí pohovorů je v převážné míře výrazně liberální a blíží se participativnímu stylu řízení školy. Pohovory uskutečňují všichni ředitelé ve spolupráci se svými zástupci, se kterými je vyhodnocují a nastavují opatření, která umožní závěry z pohovorů realizovat.

3.4.3. Systém, zásady a pravidla hodnotících pohovorů

Z analýzy koncepčních a podkladových materiálů, dotazníků a rozhovorů s řediteli škol vyplynulo, že hodnotící pohovory v těchto školách se různí svou

frekvencí, způsobem provádění, částečně i obsahem, formou a podkladovými materiály. Shodné jsou v tom, že pohovory mají svůj promyšlený a ředitelem školy odůvodněný systém, který odráží filozofii dané školy.

3.4.3.1. Cíle hodnotících pohovorů

V kapitole 2.7.1. teoretické části práce jsme formulovali možné cíle hodnotících pohovorů vzešlé z názorů v odborné literatuře. V dotazníku jsme umožnili ředitelům vyjádřit jejich názor na tyto cíle. Ředitelé měli možnost ohodnotit jednotlivé cíle bodovým hodnocením na škále 0 až 6 a vyjádřit tak, zda je uvedený možný cíl podstatný v jejich pojetí hodnotícího pohovoru. Ředitelé měli možnost udělit stejný počet bodů i více cílům.

Výsledky odpovědí na otázku:

„Jak se shoduje uvedený možný cíl hodnotících pohovorů s pojetím cílů hodnotících pohovorů ve Vaší škole?“

Poř.:	Možný cíl hodnotících pohovorů:	Průměr bodového ohodnocení:
1.	<ul style="list-style-type: none"> motivovat zaměstnance k další práci na jejich osobním profesním rozvoji i k práci pro organizaci, ideálně propojit zájem zaměstnance se zájmem organizace, posílit spoluúčast zaměstnance na práci na koncepčních záměrech (vize, prováděcí plány apod.) 	6
2.	<ul style="list-style-type: none"> identifikovat potenciál rozvoje ať už samotného zaměstnance nebo organizace 	5,6
3.	<ul style="list-style-type: none"> rozpoznat potřeby, příležitosti, event. i hrozby (jak pro zaměstnance, tak pro organizaci) 	5
4.	<ul style="list-style-type: none"> sdělit pracovníkům výsledky hodnocení nadřízenými, projednat je s nimi, ideálně „dobrat se shody“ se sebehodnocením zaměstnance 	4,4
5.	<ul style="list-style-type: none"> přispět k efektivní komunikaci mezi hodnoceným a hodnotitelem 	4
6.	<ul style="list-style-type: none"> posoudit funkčnost systému odměňování 	0,6

Z preferencí ředitelů škol vyplývá, že nejvíce akcentují takové pohovory, které prospívají jak rozvoji učitele, tak i rozvoji školy, nejméně pak provázanost pohovorů s odměňováním (jediná bodovaná odpověď s bodovým ohodnocením 3). Z hlediska tématu této práce se domníváme, že toto pojetí by opravdu směřovalo k chápání pohovorů jako součásti leaddrovské role vedoucího pracovníka.

Takovému pojetí se v pojmenování pohovorů nejvíce blíží název pohovorů ve škole B:

	Používané označení pohovorů
Škola A	Individuální hodnotící pohovor
Škola B	Rozvojové rozhovory nad plněním cílů Plánů osobního pedagogického rozvoje
Škola C	Setkání nad portfoliem
Škola D	Hodnotící pohovor (rozvojový)
Škola E	Hodnotící pohovor pedagogického pracovníka

3.4.3.2. Obsah hodnotících pohovorů

Z teoretické části práce vyplynulo, že většina odborníků se shoduje na tom, že obsahem hodnocení pracovníka by měly být výsledky práce. Ve výzkumném šetření se tato teorie potvrdila. U všech 5 škol jsou výsledky práce jednoznačně kritériem, které zahrnují v pohovorech. Diametrálně se však pojetím výsledků odlišuje 1 ze škol (A), kde podkladem pro hodnotící pohovor jsou kritéria hodnocení výkonu, stanovená ředitelem školy v koncepčním materiálu, jejichž vyhodnocování probíhá na stupnici 0-1-2-3 (viz také Příloha č. 2).

Při osobním rozhovoru potvrdil ředitel školy A, že jím zavedený systém je přehodnocován a je zvažováno jeho přepracování. Ze zkušeností tohoto ředitele dochází při bodovém sebehodnocení výsledků práce obvykle k nadhodnocování se mladších učitelů a podhodnocování učitelů starších. Také nabyl dojmu, že se „bodování“ časem stalo až formální a ztratilo svůj „lidský rozměr“, a proto jej již neplánuje používat. Koncepční materiál, ve kterém je velmi detailně popsána úroveň jednotlivých hodnocených oblastí od stavu 0 (nevyhovující) až do stavu

3 (výborný) v současné době využívá jen jako popis nežádoucího až žádoucího stavu pro nově nastoupivší učitele.

V dalších 2 školách (B a D) jsou s jednotlivými pedagogy stanovovány „dohody“ o jejich cílech na příslušné školní roky (lze je souhrnně označit jako plány osobního profesního rozvoje), které se pak stávají podkladem pro hodnotící pohovory a kde vyhodnocování probíhá „volným popisem“.

Ve školách C a E jsou podkladem k hodnotícímu pohovoru vyjádření učitelů k jejich profesnímu působení a to zodpovězením otázek (vlastní výuka – strategie a metody, silné a slabé stránky učitele, vlastní vzdělávání a hodnocení aktivit a činností, které byly učiteli svěřeny), opět formou volného popisu.

Jedna ze škol nabádá učitele i k vyjádření spokojenosti/nespokojenosti s chodem školy a umožňuje vyjádřit návrhy na zlepšení práce školy.

Pouze 1 škola začleňuje do hodnotícího pohovoru konkrétní otázku na vztahy s kolegy („s kým se mi dobře spolupracuje na škole“, event. „co mne zaujalo na práci kolegů“).

Všichni 4 ředitelé škol B, C, D, E odmítají bodové hodnocení učitelů jako neefektivní (mají s ním zkušenosti ze svého předcházejícího systému), upozornili na to, že opakující se bodování vedlo k formalismu a někdy i k neobjektivnímu sebehodnocení. Metodu hodnocení podle stanovených cílů vidí jako efektivní pro její konkrétnost - dosažení konkrétního cíle dokládá učitel konkrétním dokladem (obvykle portfoliem).

Všech 5 škol spolupracovalo či stále spolupracuje v oblasti rozvoje pedagogických pracovníků s různými vzdělávacími organizacemi, s nimiž v rámci různých projektů svůj systém (včetně systému hodnocení) konzultují a dále rozpracovávají. Jako velmi efektivní vidí všichni ředitelé zapojení mentorů a konzultantů z „vně“ školy, kteří pomáhají učitelům s osobními plány rozvoje (především pomáhají s ujasněním si cílů osobního rozvoje, jejich formulací i vyhodnocením). Při formulaci cílů je ve všech případech požadováno jejich

posouzení metodou SMART (cíle mají být smysluplné, měřitelné, akceptovatelné, realizovatelné a termínované).

Pouze jeden z ředitelů začleňuje do podkladů pro hodnotící pohovor další zdroj. Konkrétně se jedná o výsledek dotazníku pro žáky „ŠKOLA A JÁ – Učitelé na mé škole“ firmy KALIBRO, který vyplňují žáci 6. až 9. ročníku.

Řediteli škol nejsou jako přímý podklad pro hodnotící pohovor využívány závěry z hospitací a kontrol (tyto jsou s učiteli vyhodnocovány bezodkladně po realizaci hospitace).

Všimněme si nyní formulářů / témat k rozhovoru, které jednotlivé školy používají jako písemný podklad pro hodnotící pohovor (viz přílohy č. 2 až 6), neboť úzce souvisí s obsahem a cíli pohovoru (připomínáme, že se v této práci zabýváme pohovory s učiteli, event. pohovory s jinými pedagogy nebo s nepedagogickými pracovníky mívají podle sdělení ředitelů drobně odlišnou strukturu i formulář). Formuláře pro učitele škol B, C, D a E, i když se značně různí jeden od druhého, jsou strukturovány v souladu s názory odborné literatury zmiňovanými v kapitole 2.7.2. teoretické části této práce:

1. je hodnocen/popisován pracovní výkon, ne osobnost člověka,
2. je postupováno od pozitivního k negativnímu; navíc „negativní“ je citlivě formulováno („co mi úplně nevyšlo“, „kde cítím rezervy a plánuji nápravu“),
3. je postupováno od minulosti k budoucnosti,
4. předchází otázky k věcným tématům otázkám vztahovým (formulář školy C).

Domníváme se, že se při strukturování pohovorů v našem vzorku škol teoretické zásady vedení hodnotících pohovorů osvědčily.

Můžeme konstatovat, že obsahem hodnotících pohovorů je u 2 z 5 škol diskuse nad vyhodnocením cílů, které si učitel sám stanovil (a které byly

předtím „odsouhlaseny“ vedením školy), u dalších 2 škol diskuse nad silnými či slabými stránkami (náhledem samotného učitele). U 5. školy dochází k přehodnocování obsahu hodnotících pohovorů, kdy již bodové hodnocení učitelů na stanovené stupnici nevyhovuje.

3.4.3.3. Aktéři hodnotících pohovorů a forma jejich komunikace

Ve všech 5 školách z výzkumného vzorku jsou hodnotící pohovory realizovány se všemi pedagogickými pracovníky, tedy s učiteli, vychovateli i asistenty pedagoga. Podle sdělení ředitelů je tato účast všech pedagogů, nikoli jen učitelů, naprosto nezbytná. Jako důvody uváděli ředitelé škol především potřebu ocenění práce celého pedagogického sboru. Dva z ředitelů zmínili i potřebu sdílení vize školy se všemi pracovníky. Jiní dva ředitelé informovali, že hodnotící pohovory vedou (i když v jiné struktuře) i s nepedagogickými pracovníky. Jak již bylo předesláno, v naší práci se zabýváme pouze pohovory s učiteli.

Ze strany hodnotitelů je do hodnotících pohovorů u všech 5 škol vždy zapojen ředitel školy se svými zástupci. Ve 3 školách realizují pohovory ředitel se zástupcem vždy společně. Důvody k tomuto postupu spatřují ředitelé v objektivitě pohledu na pracovní výkony podřízených (zástupci ředitele jsou v pozici bezprostředních nadřízených), možnost následné diskuse k závěrům z pohovorů a společného promýšlení event. přijímaných opatření. U jedné ze škol realizují ředitel a jeho 2 zástupkyně pohovory tak, že si pedagogy rozdělí na 3 skupiny a každý z vedoucích pracovníků vede pohovory s jednou třetinou sboru. Hlavním důvodem je časová náročnost při velkém počtu zaměstnanců (60 osob). U jiné školy si mohou pedagogové vybrat, ke kterému hodnotiteli se „zapiší“, přičemž s nově nastoupivšími učiteli realizuje pohovor vždy ředitel.

Jednoznačným doporučením všech ředitelů tedy bylo zapojit do hodnocení všechny pedagogy, nejlépe i nepedagogy, a do pozice hodnotitelů zapojit celé užší vedení školy.

Všichni ředitelé realizují hodnotící pohovory spolu se svými zástupci a to dialogickou formou s tím, že dávají nejprve prostor hodnoceným. Všichni ředitelé oceňují, že hodnotící pohovor je výbornou příležitostí si cíleně a v klidu vyslechnout názory podřízených, zvláště v situaci, kdy si podřízení mohli svá sdělení předem promyslet (viz dále).

3.4.3.4. Fáze hodnotících pohovorů

V souladu s odbornou literaturou jsou hodnotící pohovory ve všech 5 školách strukturovány do 3 fází (úvod, vlastní pohovor, závěr).

V úvodní fázi dochází ke společnému naladění, 2 z ředitelů upozornili na potřebu přesného časového vymezení (viz dále), u velmi malého počtu učitelů zmínili ředitelé potřebu uklidnění hodnoceného.

Hlavní fáze pohovoru je dána především stanoveným obsahem, jehož strukturu mají jednotlivé školy dány v podkladových formulářích nebo v seznamu témat k pohovoru a která se ve vzorku 5 škol liší. Dle sdělení ředitelů je tato struktura dodržována, byť mohou být akcentovány některé z bodů, které vedení školy nebo i hodnocený považují za důležitější než ostatní. 2 z ředitelů upozornili na nutnost v daném časovém úseku „projít“ se všemi hodnocenými všechny připravené body.

I obsah závěrečné fáze rozhovorů se shoduje s teoretickými doporučeními odborné literatury: ve všech školách dochází (byť v různě podrobné podobě) ke stanovení konkrétních cílů či úkolů hodnocených na další období, ke shrnutí závěrů a podpisu formulářů. Pouze v 1 škole bývalo přistupováno ke stanovování nové výše osobních příplatků, od této praxe však již bylo ustoupeno.

Ředitelé všech 5 škol strukturují své pohovory do 3 fází (úvodní, hlavní a závěrečná), tuto strukturu dodržují, drobně ji modifikují podle individuálních potřeb hodnocených.

3.4.3.5. Časové aspekty hodnotících pohovorů

Ve všech 5 školách jsou hodnotící pohovory chápány jako součást periodického hodnocení, ovšem s různou periodicitou:

	Periodicita realizace hodnotících pohovorů:
Škola A	1 x za 2 až 3 roky, u začínajících pedagogů vždy hned po 1. roce
Škola B	1 x ročně
Škola C	1 x ročně
Škola D	1 x ročně
Škola E	1 x za 2 až 3 roky, s novými a některými pedagogy po 1 roce

Ředitelé škol A a E uvedli jako důvod pro nižší frekvenci pohovorů jednak časovou náročnost a dále názor, že jejich potřebám tato frekvence dostačuje. 1 z ředitelů vyslovil obavu, že by častější pohovory mohly vést k větší formálnosti. Výjimku u začínajících pedagogů zdůvodnili potřebou podání zpětné vazby učitelům po 1. roce působení. Škola E zařazuje pohovor po 1 roce také u těch pracovníků, kde byly při předcházejícím pohovoru konstatovány nedostatky v práci.

Naopak ředitelé škol B, C a D vyjádřili (a to velmi výrazně) potřebu konat pohovory s učiteli každoročně. Pohovory chápou jako součást hodnocení celoroční práce školy. Cíle, které si jejich učitelé stanovují, jsou obvykle cíli úzce spjatými s výukou a tedy se školním rokem, byť mohou být i dlouhodobějšího rázu. Na základě pohovorů sestavují ředitelé plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků i roční plány činnosti školy. U jedné ze škol je roční periodicita dána zapojením do projektu, který tuto frekvenci vyžaduje.

Školy z našeho vzorku se liší zařazením hodnotících pohovorů do konkrétního období školního roku:

	Období roku, ve kterém škola hodnotící pohovory realizuje:
Škola A	říjen (před přiznáváním ročních finančních odměn)
Škola B	květen (jako součást vyhodnocení roční pedagogické práce)
Škola C	srpen (jako součást vyhodnocení roční pedagogické práce a jako součást přípravy nového školního roku)
Škola D	1. týden v červenci (jako součást vyhodnocení roční pedagogické práce)

Škola E	květen (jako součást vyhodnocení roční pedagogické práce a jako součást přípravy nového školního roku)
---------	--

Většinově (u 4 z 5 škol) konají ředitelé hodnotící pohovory s blížícím se koncem školního roku nebo před zahájením nového a hlavním důvodem je vyhodnocení pracovního výkonu (cílů, aktivit apod.) a příprava nového školního roku (plánu DVPP, ročního plánu, úpravy ŠVP, event. koncepčních materiálů). Pouze 1 z ředitelů dává hodnotící pohovory do souvislosti s ročními odměnami, které přiznává na konci kalendářního roku. Zde spatřujeme zřetelnou souvislost s cíli a obsahem hodnotících pohovorů (viz kapitola 3.4.3.2.)

Délka hodnotících pohovorů, tedy čas věnovaný každému jednotlivému hodnocenému ve sledovaném vzorku škol:

	Délka jednoho hodnotícího pohovoru:
Škola A	45 – 50 minut
Škola B	60 - 90 minut
Škola C	60 minut
Škola D	30 – 45 minut
Škola E	30 minut

Časové rozmezí od 30 do 45 minut se pohybuje v dolní hranici uváděné odbornou literaturou (obvykle 30 až 60 minut). Ve školském prostředí může být délka 45 minut ovlivněna délkou vyučovací jednotky (45 minut), neboť podle sdělení ředitelů často konají pohovory v době, kdy mají učitelé tzv. „volnou“ hodinu v rozvrhu. Delší čas v případě školy B odůvodňoval ředitel školy obsahem pohovoru: kromě rozboru portfolia jsou diskutovány další předložené otázky, kterých je velké množství (viz příloha č. 3). 4 z 5 ředitelů uvádějí, že naplánovaný čas a celkový harmonogram se jim daří dodržet, 1 řediteli se to pravidelně nedaří. Zároveň ovšem 4 ředitelé s nižší časovou dotací (30 – 60 minut) také uvádějí, že časově je realizace hodnotících pohovorů pro ně velmi náročná a dodržování stanoveného časového rozmezí stresující.

Lze konstatovat, že periodicitu hodnotících pohovorů osciluje mezi každoročními a těmi po 2-3 letech. Většina ředitelů zařazuje pohovory časově tak, aby kromě zhodnocení uplynulého období mohly sloužit i jako příprava na nový školní rok. Délka jednoho hodnotícího pohovoru se pohybuje ve velkém časovém rozptýlu (od 30 až do 90 minut), vzhledem k vyjádření ředitelů o času jako největším stresujícím faktoru se zdá být vhodnější časový úsek při horní hranici.

3.4.3.6. Prostorové aspekty hodnotících pohovorů

Všech 5 škol zajišťuje pro vedení pohovorů klidný prostor bez rušivých elementů. 3 ředitelé volí pozvání učitelů do ředitelny (kde zároveň zajistí přesměrování telefonických hovorů a neumožní návštěvy). 1 z ředitelů volí jako místo pohovorů školní klubovnu a 1 z ředitelů zve hodnocené do kavárny přilehlé ke škole.

Ve 3 školách volí při pohovorech rozsazení, které Hroník označuje jako nejbezpečnější – sezení u stejného stolu vedle sebe přes roh stolu. 2 ředitelé volí „poziční“ rozsazení – ředitel i zástupce sedí u stejného stolu s hodnoceným, ale proti němu – podle názoru jednoho z ředitelů „odstup musí být“.

Prostorový aspekt pohovorů je v dotazovaných školách promyšlen, vždy je zajišťováno nerušené prostředí, rozsazení aktérů je závislé na pojetí vztahů mezi nadřízenými a podřízenými v jednotlivých školách.

3.4.3.7. Vlastní komunikace při hodnotících pohovorech

Podle sdělení všech ředitelů se jim daří vést v naprosté většině pohovorů klidný dialog. Dle svých vlastních komunikačních předpokladů musí způsob komunikace více „hlídat“ 2 ředitelé: 1 z nich se musí dle svých slov „velmi krotit“, aby většinu času nehovořil on, druhý se musí vyrovnávat se svým až

„příliš diplomatickým“ jazykem, kdy vyšlo najevo, že někteří z hodnocených vůbec nezaregistrovali, že v jejich práci něco kritizoval.

Jednotnou strukturu a pojetí pohovorů dodržují ředitelé škol u všech hodnocených, ojediněle nastávají situace, kdy musí dojít k drobným modifikacím ve způsobu komunikace. Tyto modifikace jsou nutné u sebevědomých učitelů, kteří nejsou ochotni přiznat jakákoli pochybení nebo naopak u přecitlivělých jedinců, kteří jakoukoli kritičtější poznámku či výtku přijímají velmi těžce nebo výsledky své práce sami podceňují. U některých hodnocených spatřují ředitelé potřebu podpory hodnocených na začátku pohovoru, neboť se rozmluvy s nadřízeným obávají. V těchto případech výjimečně zpočátku více hovoří hodnotitel a postupnými otázkami převádí aktivní roli v pohovoru na hodnoceného.

Jeden z ředitelů absolvoval ke zlepšení svých komunikačních dovedností kurz vedení vytýkácího rozhovoru.

Ředitelé vybraného vzorku škol dodržují při komunikaci zásadu klidného dialogu, individuálně musí přizpůsobovat vlastní komunikaci buď osobnostem hodnocených, nebo i svému vlastnímu temperamentu.

Ve výzkumném šetření se prokázalo, že ve všech sledovaných školách existuje promyšlený systém hodnotících pohovorů, ředitelé škol mají stanoveny zásady a pravidla vedení těchto pohovorů. Jednotlivé aspekty pohovorů (cíl, obsah, aktéři, fáze, čas, prostor a komunikace) se v jednotlivých školách drobně odlišují, společným faktorem je zacílení pohovorů na další rozvoj školy i učitelů. Ve škole, kde byli učitelé bodově hodnoceni a hodnocení bylo využíváno i k finančnímu ocenění, je nyní tento systém upravován.

Cíle a obsah pohovorů odpovídají celkové filozofii škol, na dvou školách je obsah pohovorů ovlivněn zapojením školy do projektu, který byl nebo je na hodnocení učitelů zaměřen.

3.4.4. Další zkušenosti a poznatky ředitelů škol z realizace hodnotících pohovorů

Ředitelům všech 5 škol zařazených do výzkumného šetření byla položena subjektivně laděná otázka, zda se na hodnotící pohovory se svými učiteli těší. Všichni jednoznačně odpověděli, že ano, jeden z ředitelů doplnil, že vnitřně cítí, že je potřeba tyto pohovory vést.

Na navazující otázku, co je na pohovorech pro ně nejvíce potěšující, odpovídali takto:

- je to možnost s mými učiteli pobýt, popovídat si, jsem s nimi rád,
- jsem se svými učiteli rád, rád je vidím, chci s nimi mít kontakt,
- mohu jim z očí do očí poděkovat za jejich práci, je to forma ocenění,
- učitelé se mohou pochlubit tím, co dokázali, co se jim daří, mohou mi to ukázat,
- od většiny z učitelů se dovídám, že se jim ve škole líbí, že na ní rádi pracují (je to potěšující zpráva pro mě),
- i uzavřenější povahy se v pohovoru dokáží otevřít,
- na pohovorech nejvíce vidím rozvoj a posun učitelů,
- pohovory jsou to, co posunuje školu dále a výše,
- dozvím se věci, které by mi v běžném provozu neřekli, mám možnost je vidět jinak (dokáží prozradit svá přání, touhy).

Část odpovědí ředitelů lze charakterizovat jako emotivně laděné soudy, které však podle našeho názoru výrazným způsobem ovlivňují jeden z cílů hodnotících pohovorů, tj. *„motivovat zaměstnance k další práci na jejich osobním profesním rozvoji i k práci pro organizaci, ideálně propojit zájem zaměstnance se zájmem organizace“* (viz kapitola 3.4.3.1.)

Všichni ředitelé shodně formulovali odpověď na další doplňující otázku, zda je na pohovorech něco, co je stresuje/netěší. Naprosto zásadním se zde jeví časový stres, tedy časový prostor, který je potřeba na pohovory vyčlenit, a otázka dodržování časového harmonogramu. Přes tento aspekt se všichni ředitelé vyjádřili v tom smyslu, že je potřeba pohovory konat. 1 z ředitelů se rozhodl konat pohovory v prvních dnech letních prázdnin (učitelé nastupují na

dovolenou až koncem prvního červencového týdne), a toto opatření se mu osvědčilo, neboť pohovory probíhají v klidu. Druhý ředitel řeší časový stres tím, že odsunuje jiné aktivity a povinnosti a pohovorům ve stanoveném čase dává prioritu. Jeden z ředitelů sdělil, že přesvědčení o potřebě pohovorů přes časový stres ho naučilo „hlídat“ sebe samého a hospodařit s vyhrazeným časem účelně.

Jeden z ředitelů na otázku stresujících momentů zmínil situaci, kdy vede pohovor s učitelem, který projevuje pedagogickou snahu a zájem na svém rozvoji, ale přesto se mu nedaří. Zmínil psychickou náročnost takového rozhovoru, přesto se domnívá, že je i v tomto případě potřeba zachovat profesionální přístup, tedy být sice taktní, ale kriticky objektivní.

Vzhledem k dlouhodobé zkušenosti s konáním hodnotících pohovorů byli ředitelé dotázáni na otázku formálnosti – tedy, zda se hodnotící pohovory nemohou při pravidelné a dlouhodobé realizaci stát formalitou. Všech 5 ředitelů konstatovalo, že se v jejich školách pohovory formálními nestaly. Zdůraznili, že je to zodpovědnost vedoucích pracovníků, aby tomu tak nebylo. Podle jejich názorů k tomu přispívá především aktuálnost otázek, které jsou předmětem diskuse při pohovoru, tedy hodnocení cílů, které si stanovili učitelé při předcházejícím pohovoru, event. to, že se učitelé mohou vyjádřit k posledním realizovaným akcím, svým vlastním aktivitám nebo že mohou připomínkovat aktuální rozvoj školy.

U 2 z 5 škol právě obava z formálnosti vedla k rozhodnutí, že hodnotící pohovory jsou realizovány nikoli každoročně, ale jedenkrát za 2-3 roky.

Jeden z ředitelů v souvislosti s možnou formálností pohovorů upozornil na nevhodnost „elektronizace“ systému hodnocení: systém, v jehož rámci bylo elektronicky sebehodnoceno a hodnoceno 17 kompetencí učitelů, se nesetkal s pozitivním ohlasem učitelů a podle ředitele se při tomto způsobu hodnocení vytrácí „lidský faktor“.

Za největší přínos pohovorů považují ředitelé škol možnost ujasnit si s kolegy filozofii školy a posunout ji v jejím rozvoji („o co škole jde“, „o čem to je“), sdílet radost z vykonané práce („jsem ráda, pane řediteli, že jsem Vám to

všechno mohla říct“), poznat hodnotové postoje kolegů („po pohovorech jsem přehodnotil svůj pohled na některé z učitelů“) a umožnit učitelům vyslovit názor i na „obyčejné“ záležitosti provozního rázu.

Lze shrnout, že velmi důležitým se z pohledu ředitelů jeví lidský aspekt hodnotících pohovorů, charakterizovaný přímým osobním kontaktem a možností okamžité reakce. Z výše zmíněných odpovědí ředitelů vyplývá zásadní vliv hodnotících pohovorů na motivaci a rozvoj učitelů i školy. Důležitou se jeví potřeba takového časového harmonogramu, který odstraní stres ředitelů z vlastní realizace pohovorů.

3.5. Vyhodnocení výzkumného šetření

Připomeňme, že cílem výzkumného šetření byla **analýza praktické realizace hodnotících pohovorů ve vybraném vzorku základních škol** a pro dosažení cíle šetření byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jak jsou hodnotící pohovory zakotveny v celkovém systému hodnocení ve škole?
2. Jaké je postavení hodnotících pohovorů v řídicí práci vedoucích pracovníků školy?
3. Jaký je systém, zásady a pravidla vedení hodnotících pohovorů?
4. Jaké jsou další zkušenosti a poznatky vedoucích pracovníků škol z realizace hodnotících pohovorů?

Vyhodnocení výzkumného šetření předkládáme nyní strukturovaně dle výzkumných otázek.

Ad 1) Jak jsou hodnotící pohovory zakotveny v celkovém systému hodnocení ve škole?

Hodnotící pohovory jsou v činnosti škol zařazených do výzkumného šetření zakotveny **promyšleně**. Jsou součástí profesního hodnocení učitelů, které sleduje především jejich rozvoj a ten je v pojetí těchto škol tím, čím škola především

naplňuje svou vizi. Profesní rozvoj učitelů je konkretizován cíli v plánech profesního rozvoje, a to jak v plánech jednotlivých učitelů, tak v plánech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Ředitelé škol jsou si vědomi legislativních předpisů, které s hodnocením pracovníků souvisí, při stanovování evaluačních činností se inspiřují materiály z projektů, jedna ze škol se inspirovala materiálem zahraničním.

Samostatný písemný koncepční materiál k hodnotícím pohovorům mají zpracován 2 školy, ostatní školy mají postupy hodnotících pohovorů zapracovány do ročních plánů činnosti.

Ad 2) Jaké je postavení hodnotících pohovorů v řídicí práci vedoucích pracovníků školy?

Hodnotící pohovory hrají v řídicí práci vedoucích pracovníků školy, především ředitelů, významnou úlohu. Všichni ředitelé ji chápou jako součást své role leadvorské a spatřují v nich zásadní význam pro rozvoj školy a pro motivaci učitelů. Hodnotící pohovory ve 4 z 5 škol zavedli současní ředitelé, a před zavedením systém s učiteli diskutovali. Liberální formou pojetí těchto rozhovorů na všech 5 školách podtrhují ředitelé význam těchto pohovorů jako možnosti participace učitelů na realizaci vize školy, čímž podle našeho názoru posilují svou roli lídrů, se kterými jsou jejich učitelé sdílením vize velmi blízce spjati.

Se závěry z hodnotících pohovorů ředitelé škol aktivně pracují, a to i zapojením středního managementu.

Ad 3) Jaký je systém, zásady a pravidla vedení hodnotících pohovorů?

Systém realizace hodnotících pohovorů ve zkoumaném vzorku škol je promyšlený (byť není ve všech případech písemně popsán). Jsou jasně stanoveny cíle pohovorů a jejich obsah těmto cílům odpovídá. Ve 2 školách je cíl zřetelně provázán se sebehodnocením a hodnocením osobních profesních cílů, v dalších 2 školách je akcentováno sebehodnocení a hodnocení silných a slabých stránek učitelů, v 1 ze škol je systém původně navázaný na hodnocení vybraných kritérií

pomocí stupnice přehodnocován a v reálné situaci již nepoužíván. Ředitelé prvních 4 škol odmítají hodnocení bodováním či na stupnici jako neefektivní.

Stanovenému pojetí hodnotících pohovorů odpovídají podkladové materiály, které jsou při hodnotících pohovorech předmětem diskuse – plány osobního profesního rozvoje, portfolia, dotazníky či návrhy otázek k diskusi. Pouze 1 z ředitelů bere při hodnotících pohovorech v potaz výsledky externího hodnocení.

Také další aspekty systému hodnotících pohovorů prokazují známky promyšleného postupu: ředitelé škol velmi úzce spolupracují se svými zástupci (kteří jsou přímými spoluaktéry pohovorů), školy mají ustálenou strukturu pohovorů s promyšlenými časovými aspekty (periodicitou pohovorů, jejich zařazením do roční školní práce či délkou pohovorů), ředitelé škol jsou si vědomi důležitosti efektivní komunikace, kterou přizpůsobují osobnostním zvláštnostem svých učitelů.

Ad 4) Jaké jsou další zkušenosti a poznatky vedoucích pracovníků škol z realizace hodnotících pohovorů?

Všichni ředitelé škol se, a to se zvláště emotivním zaujetím, vyjádřili pro realizaci hodnotících pohovorů, byť jako nejvíce stresující souvislost s nimi uvedli časový pres. Jednoznačně všichni zastávají názor, že hodnotící pohovory jsou jednou z nejdůležitějších leadvorských činností ředitele školy: důvodem je možnost úzkého osobního kontaktu s učiteli, možnost sdílení výsledků společné práce a radosti z ní a možnost motivace učitelů. Patrná je osobní snaha ředitelů o to, aby se hodnotící pohovory nestaly formalitou a zůstal v nich výrazným způsobem „lidský faktor“ (aktualizací obsahu, formou komunikace, odmítnutím elektronizace).

4. Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo **analyzovat teoretická východiska hodnotících pohovorů jako součásti práce řídicího pracovníka i jejich praktickou realizaci na vybraném vzorku základních škol**. Domnívám se, že se mi cíl práce podařilo naplnit. Byla analyzována teoretická východiska hodnotících pohovorů tak, jak jsou popsána v odborné literatuře. Praktická realizace pohovorů byla analyzována na základě poskytnutých dat, dotazníků a rozhovorů s řediteli škol.

Teoretická část práce analyzovala pojetí jak hodnocení pracovníků obecně, tak i hodnotících pohovorů samostatně, a zahrnula starší i novější odbornou literaturu. Vysledovala tak posun od dřívějšího pojetí zaměřeného převážně na hodnocení výsledků práce pracovníka nadřizenými k modernějšímu pojetí zaměřenému na cílené zapojení pracovníků do stanovování si vlastních cílů rozvoje a jejich společnému hodnocení s nadřízeným. Pozornost věnovala leadershipu a možnostem lídrů pomoci vhodně nastavené a vhodně realizované personální práce, mezi které patří i hodnotící pohovory, ovlivňovat významným způsobem rozvoj jím řízené organizace. Analyzovala dále jednotlivé aspekty hodnotících pohovorů: kritéria, metody získávání podkladů a podrobně také systém, zásady a pravidla, díky kterým se hodnotící pohovory mohou stát efektivním nástrojem řízení lidských zdrojů.

Výzkumné šetření s pomocí koncepčních materiálů škol, podkladových materiálů k hodnotícím pohovorům, závěrů z dotazníků a zvl. rozhovorů s řediteli vybraného vzorku škol umožnilo provést analýzu a komparaci postupů a zkušeností škol, které mají hodnotící pohovory ve své činnosti zakomponovány promyšleně a dlouhodobě, což zvyšuje podle našeho názoru jejich vypovídací hodnotu. Analyzováno bylo postavení hodnotících pohovorů v celkovém systému hodnocení ve škole i konkrétně v řídicí práci vedoucích pracovníků, kde se projevila zásadní důležitost těchto pohovorů pro celkový rozvoj školy. V návaznosti na teoretickou část byla podrobnější pozornost věnována systému vlastních pohovorů, tj. stanovování jejich pojetí a cílů, obsahu a struktuře, jakož i formálním aspektům jejich realizace. Komparací zkušeností škol bylo zjištěno, že je (alespoň na námi

vybraném vzorku škol) patrný posun od pojetí pohovorů čistě hodnotících k pojetí rozvojovému.

V odborné literatuře naznačený posun od hodnocení výsledků práce nadřazeným, často bodovým hodnocením na stanovené stupnici, ke společnému nastavení individuálních cílů pracovníka a jejich následnému spolehodnocení, se v reálné situaci zkoumaného vzorku škol projevil velmi výrazně: nejstarší zkoumaný systém hodnocení se podle slov samotného ředitele přežil a bude inovován, dva nejmladší systémy již s plány osobního profesního rozvoje a v nich individuálně stanovenými cíli pracují. Také forma tohoto dokumentu, který ředitel s učitelem podepisuje, se přibližuje teorií doporučované dohodě o pracovním výkonu, vzdělávání a rozvoji.

Průnik teoretických doporučení s realitou osobních profesních plánů spatřujeme také v tom, že je do plánů učitelům umožněno vkládat vlastní cíle, které respektují jejich individualitu a tím je zvyšována i jejich motivace.

Podobný posun je zřetelný v pojetí vedoucího pracovníka jako lídra: od pozice toho, kdo směřuje ostatní (v případě nejstaršího typu pohovorů) k pozici toho, kdo využívá jejich potenciál pro rozvoj své organizace (pohovory rozvojové).

Lze shrnout, že v těchto (a jistě i v dalších) aspektech hodnocení reálná situace ve zkoumaném vzorku škol za moderními teoretickými poznatky nezaostává, že je naopak aplikuje, a to tvůrčím způsobem.

Z vlastních zkušeností ředitelů škol zařazených do výzkumného šetření lze pro širší využití v reálném prostředí škol doporučit tyto zásady vedení hodnotících pohovorů:

- Hodnotícím pohovorům přisoudit důležité postavení v práci vedoucích pracovníků, věnovat jim dostatečný časový prostor
- Pojímat hodnotící pohovory nikoli jako hodnotící soudy nadřazených, nýbrž jako společné hledání možností rozvoje učitele i školy
- Zachovat lidský přístup ve všech aspektech vedení pohovorů

Věříme, že poznatky z analýzy a doporučení vzešlá z nich mohou prospět zájemcům z řad vedoucích pracovníků podobně, jako je při zpracování koncepce hodnotících pohovorů využiji já sama.

5. Seznam použitých informačních zdrojů

Seznam odborné literatury

Armstrong, M., Taylor, S., 2015. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, a. s., 13. vydání, 928 s. ISBN 978-80-247-5258-7.

Bělohlávek, F., 2009. *Jak vést rozhovory s podřízenými pracovníky*. Praha. Grada Publishing, a. s., 1. vydání, 136 s. ISBN 978-80-247-2313-6.

Drucker, Peter F., 2006. *Drucker na každý den. 366 zamyšlení a podnětů, jak dělat správné věci*. Praha: Management Press, 1. vydání, 431 s. ISBN 80-7261-140-2.

Gavora, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, vydání neuvedeno, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

Hroník, F., 2006. *Hodnocení pracovníků*. Praha. Grada Publishing, a. s., 1. vydání, 128 s. ISBN 80-247-1458-2.

Chapman, G. D., White, P. E., 2012. *Pět jazyků ocenění v pracovních vztazích. Návrat domů*, vydání neuvedeno, 206 s. ISBN 978-80-7255-277-1.

Faltýsek, P., Křivánek, R., Šlajchová, L., Trojan, V. (ed.), 2015. *Mezinárodní šetření TALIS 2013. Vzdělávací lídr – zkušenosti s realizací vzdělávacího programu pro vedoucí pracovníky ZŠ*. Praha: Česká školní inspekce, 1. vydání, 50 s. ISBN 978-80-88087-03-8.

Jiřincová, B., 2010. *Efektivní komunikace pro manažery*. Praha: Grada Publishing, 1. vydání, 144 s. ISBN 978-80-247-1708-1.

Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., Soukup, P., 2014. *Šetření TALIS 2013 – Národní zpráva*. Praha: ČŠI, 2. vydání, 65 s. ISBN 978-80-905632-3-0.

Kocianová, R., 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, 1. vydání, 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

Koubek, J., 2004. *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Management Press, 1. vydání, 212 s. ISBN 80-7261-116-X.

Koubek, J., 2015. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 5. rozšířené a doplněné vydání, 399 s. ISBN 978-80-7261-288-8.

Lazarová, B., Pol, M., Sedláček, M., 2015. *Mezinárodní šetření TALIS 2013 – Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: ČŠI, 1. vydání, 49 s. ISBN 978-80-88087-04-5.

Lhotková, I., Trojan, V., Kitzberger, J., 2012. *Kompetence řídících pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer, 1. vydání, 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2.

Lienhartová, A., 2012. *Respekt v zaměstnání. Strategie jiné firemní kultury*. Praha: Wolters Kluwer, 1. vydání, 160 s. ISBN 978-80-7357-861-9.

Michek, S., 2014. *Kolegiální evaluace školy*. Praha: Gaudeamus, 1. vydání, 150 s. ISBN 978-80-7435-480-9.

Pilařová, I., 2016. *Leadership a management development. Role, úlohy a kompetence managerů a lídrů*. Praha: Grada Publishing, a. s., 1. vydání, 168 s. ISBN 978-80-247-5721-6.

Plamínek, J., 2011. *Vedení lidí, týmů a firem. Praktický atlas managementu*. Praha: Grada Publishing, a. s., 4., zcela přepracované vydání, 160 s. ISBN 978-80-247-3664-8.

Plamínek, J., 2012. *Komunikace a prezentace – Umění mluvit, slyšet a rozumět*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2., doplněné vydání, 198 s. ISBN 978-80-247-4484-1.

Procházka, J., Vaculík, M., Smutný, P., 2013. *Psychologie efektivního leadershipu*. Praha: Grada Publishing, a. s., 1. vydání, 152 s. ISBN 978-80-247-4646-3.

Steingauf S., 2011. *Vůdcovství aneb Co vás na Harvardu nenaučí*. Praha: Grada Publishing, a. s., 1. vydání, 368 s. ISBN 978-80-247-3506-1.

Šikýř, M., 2014. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, a. s., 1. vydání, 200 s. ISBN 978-80-247-5212-9.

Šikýř, M., Borovec, D., Trojanová, I., 2016. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2., aktualizované vydání, 188 s. ISBN 978-80-7552-264-1.

Trojanová, I., 2014. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, a. s., 1. vydání, 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3 (brož.)

Ulrich, D., Smallwood, N., Sweetman, K., 2015. *Kodex lídrů. Pět základních pravidel vedení lidí*. Praha: Management Press, s. r. o., 1. vydání, 163 s. ISBN 978-80-7261-375-5.

Seznam jiných zdrojů

Churáčková, J., 2011. *Motivačně hodnotící pohovor jako důležitý prostředek vedení lidí*. Závěrečná bakalářská práce studia školského managementu Centra školského managementu PedF UK.

Dostupné z: http://is.cuni.cz/webapps/zzp/search/?lang=cs&tab_searchas=basic

Kariérní řád – Profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Praha: MŠMT. [on-line]. 2017. [cit. 2017-04-14].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Praha: ČŠI ČR. [on-line]. 2016. [cit. 2017-04-14].

Dostupné z:

http://www.csicr.cz/html/Kriteria_2016_17/html5/index.html?&locale=CSY

Trunda, J., Bříza K., 2011. *Řízení školy ve znalostní společnosti (studijní materiál v modulu Teorie a praxe školského managementu)*. Praha: CŠM PedF UK. [on-line]. 2011. [cit. 2017-04-14].

Dostupné z: [file:///C:/Users/Michaela/Downloads/Skripta%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Michaela/Downloads/Skripta%20(1).pdf)

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

6. Přílohy

Příloha č. 1 – dotazník výzkumného šetření bakalářské práce pro ředitele škol

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

na základě telefonické dohody se na Vás obracím s prosbou o vyplnění dotazníku, který je součástí výzkumného šetření bakalářské práce na téma „Hodnotící pohovory s učiteli jako součást leadrovské role vedoucího pracovníka“ v rámci studia oboru školský management na Pedagogické fakultě UK v Praze.

Cílem šetření je analyzovat praktickou realizaci hodnotících pohovorů s učiteli na vzorku základních škol. Předpokládám, že Vaše zkušenosti by mohly být přínosem pro oblast managementu ve školství v oblasti vedení lidí. Cílovou skupinou jsou ředitelé vybraného vzorku škol, jejichž vedoucí pracovníci se účastnili pilotního ověřování zavádění kurikulární reformy v roce 2004 a na základě mých informací již delší dobu pracují s hodnotícími pohovory a mají s nimi proto relevantní zkušenost.

Ve výzkumném šetření budou Vaše odpovědi anonymizovány a budou sloužit pouze k vymezenému úkolu.

Děkuji Vám předem za vyplnění dotazníku. Na základě dohody s Vámi budou polootevřené a otevřené otázky s Vámi upřesňovány a doplňovány na dohodnutém rozhovoru.

Mgr. Michaela Rybářová

Dotazník:

A) Postavení hodnotících pohovorů v systému hodnocení ve škole

1.	Jsou hodnotící pohovory součástí profesního hodnocení vašich učitelů? Jakou v něm hrají roli?
2.	Vycházejí vaše pohovory z nějakého strategického materiálu školy? Pokud ano, jakého?

3.	Jaké další nástroje používáte k hodnocení profesního rozvoje učitelů?
4.	Vycházíte ve svém systému hodnocení učitelů (hodnotících pohovorů) z nějakého legislativního předpisu nebo jiného materiálu?
5.	Co bylo Vaším prvotním impulsem k zavedení hodnotících pohovorů?
6.	Jak dlouho realizujete hodnotící pohovory?
7.	Máte písemně zpracován koncepční materiál k hodnotícím pohovorům? Pokud ano, jaký?

B) Postavení hodnotících pohovorů v řídicí práci vedoucích pracovníků školy

8.	Realizujete hodnotící pohovory sám (ŘŠ) nebo spolu se zástupci, event. jinými pracovníky? Proč?
9.	Chápete hodnotící pohovory jako činnost leadrovskou nebo manažerskou? Proč? Jaký význam mají v roli leadrovské?
10.	Byl systém hodnocení/hodnotících pohovorů před jeho zavedením diskutován s učiteli? Pokud ano, proč a jakým způsobem?

11.	Jakým způsobem se na vedení pohovorů připravujete?
12.	<p>Jaké pojetí hodnotících pohovorů preferujete? Přibližuje se vaše pojetí k některému ze zmíněných popisů?</p> <ul style="list-style-type: none"> - tanec výtek - dosáhnout změny - porada ve dvou - participativní rozhovor
13.	<p>Máte předem stanovené nějaké konkrétní výstupy z hodnotících pohovorů? Pokud ano, jaké?</p> <p>Jsou závěry z pohovorů využívány v pracovně právních záležitostech (např. prodloužení pracovního poměru, přiznávání odměn či osobních příplatků apod.)?</p>
14.	<p>Jak pracujete s výsledky/záznamy z hodnotících pohovorů?</p> <ul style="list-style-type: none"> - je něco z toho podkladem pro rozvoj / změnu vize školy? - pro strategické / koncepční materiály či postupy? - předáváte něco z toho k rozpracování střednímu managementu (zástupcům, vedoucím týmů)?

C) Systém, zásady a pravidla hodnotících pohovorů

15.	<p>Jak se shoduje uvedený možný cíl hodnotících pohovorů s pojetím cílů hodnotících pohovorů ve Vaší škole? Přidělte každému cíli bodové ohodnocení na stupnici od 0 (není cílem našich hodnotících pohovorů) do 6 (shoduje se s našimi cíli hodnotících pohovorů).</p> <p><i>(Lze přidělit několika cílům stejné bodové ohodnocení.)</i></p>
-----	---

	<ul style="list-style-type: none"> • sdělit pracovníkům výsledky hodnocení nadřízenými, projednat je s nimi, ideálně „dobrat se shody“ se sebehodnocením zaměstnance 	
	<ul style="list-style-type: none"> • motivovat zaměstnance k další práci na jejich osobním profesním rozvoji i k práci pro organizaci, ideálně propojit zájem zaměstnance se zájmem organizace, posílit spoluúčast zaměstnance na práci na koncepčních záměrech (vize, prováděcí plány apod.) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • identifikovat potenciál rozvoje ať už samotného zaměstnance nebo organizace 	
	<ul style="list-style-type: none"> • rozpoznat potřeby, příležitosti, event. i hrozby (jak pro zaměstnance, tak pro organizaci) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • přispět k efektivní komunikaci mezi hodnoceným a hodnotitelem 	
	<ul style="list-style-type: none"> • posoudit funkčnost systému odměňování 	
16.	Jak hodnotící pohovory nazýváte?	
17.	Co je obsahem hodnotícího pohovoru? Jsou používána nějaká kritéria? Jakou metodu volíte k popisu úrovně jejich dosažení?	
18.	Vypracovávají učitelé k hodnotícím pohovorům nějaký podkladový materiál? Jaký?	
19.	Je součástí podkladů k hodnotícím pohovorům nějaký jiný podkladový materiál?	
20.	Jakým způsobem realizujeme pohovory personálně?	
21.	Popište vlastní realizaci hodnotícího pohovoru (fáze, postup, formu komunikace, ...):	

22.	Jaká je periodicitu hodnotících pohovorů ve vaší škole? Co mělo na vaše rozhodnutí o periodicitě vliv?
23.	Ve kterém období roku pohovory realizujete a proč?
24.	Jaké je průměrná délka vedení pohovoru?
25.	Daří se vám dodržovat časový harmonogram pohovorů?
26.	Kde (na jakém místě) pohovory konáte a proč? Připravujete nějakým způsobem toto prostředí?
27.	Máte stanovenou pevně danou strukturu pohovoru? Dodržujete ji vždy striktně? Jsou situace, kdy se od ní odchýlíte?
28.	Odlišuje se nějak vedení pohovorů (zvl. způsob komunikace) podle typu osobností hodnocených?

D) Další zkušenosti a poznatky vedoucích pracovníků škol z realizace hodnotících pohovorů

29.	Těšíte se na vedení hodnotících pohovorů s Vašimi učiteli? Proč?
30.	Co je na nich pro Vás nejvíce potěšující?
31.	Je na nich něco, co Vás stresuje/netěší/...?
32.	Nemohou se hodnotící pohovory stát formalitou?

33.	Co je podle Vás největším přínosem pohovorů?
34.	Vaše vlastní úvahy nad hodnotícími pohovory:
35.	Vaše doporučení k hodnotícím pohovorům:

Děkuji Vám za spolupráci a za čas, který jste vyplnění dotazníku věnoval/a.

M. Rybářová

Příloha č. 2 – dokument školy A

HODNOTÍCÍ TABULKA			
Příjmení a jméno pedagoga:			
Hodnocené období:			
	<i>hodnocení pedagoga</i>	<i>hodnocení vedení školy</i>	<i>celkové hodnocení</i>
I. VĚDOMOSTI Z OBORU			
Má základní odborné předpoklady			
Zná školní vzdělávací program			
Těží ze zkušeností			
II. EFEKTIVNÍ VEDENÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU			
Plánuje výuku			
Vede výuku			
Vede žáky k aktivnímu přístupu			
Vede žáky k dosahování osobního maxima			
Vede žáky k vnitřní motivaci			
III. PRÁCE SE VZTAHY VE TŘÍDĚ A ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ – VYTVÁŘENÍ BEZPEČNÉHO KLIMATU			
Zná žáky a jejich individualitu			
Vytváří ve třídě spolupracující tým			
Vede žáky k naplňování pravidel soužití třídy			
Respektuje stanovená pravidla hodnocení			
IV. PODÍLENÍ SE NA ŽIVOTĚ ŠKOLY			
Účastní se života školy			
Spolupracuje			
Efektivně komunikuje			
V. PROFESNÍ RŮST A ROZVOJ			
Profesně se rozvíjí			
Zůstává aktivní a produktivní			

Příloha č. 3 – dokument školy B

TÉMATATA ROZHOVORU ke školnímu roku 2015/2016:

- Co se mi v tomto školním roce povedlo, na co jsem hrdý/á, co bylo přínosné, zajímavé... :
- Jak se mi dařilo plnit cíle stanovené v mém POPRu (představte ve Vašem portfoliu):
- Podělte se s námi o nějaký „minipříběh“ z tohoto školního roku, ve kterých nějaký konkrétní žák, který to hodně potřeboval, zažil při učení úspěch?
- Jaké semináře a další vzdělávání jsem absolvoval/a:
Které vzdělávání pro mě bylo přínosné a doporučil/a bych ostatním; které vzdělávání nedoporučuji a proč:
- Jakou podporu jsem letos využíval/a pro svůj pedagogický rozvoj - mentoři, asistenti, kolegové, otevřené hodiny.... (případná ocenění, doporučení):
- Nabídnul jsem podporu já sám někomu jinému? Jakou?
- Jaké jsou Vaše zkušenosti se spoluprací s dalším pedagogem – asistent/ka žáka, asistent/ka pedagoga , druhý učitel/ka - zkušenosti, postřehy, nápady:
- Jaké jsou Vaše zkušenosti s jinou formou vyučování – blokové vyučování, vícehodinové předmětové bloky, projekty, oborové dny....

Pro příští rok bych ráda využil/a:

Chtěl/a bych vytvořit podmínky pro:
- Kde mám skryté rezervy, co mi úplně nevyšlo, na co se chci v příštím roce zaměřit, na čem pracovat – o jakých cílech v POPRu uvažuji pro příští školní rok:
- *Co se povedlo celé škole – sborovně, co bylo přínosné, poučné, zajímavé... :
Čím je dle Vás doložitelné, že se naše sborovna pedagogicky rozvíjí - možná bych úplně vynechala a nahradila to:*

Co se vám vybaví, když se řekne KULTURA ŠKOLY – co je pro vás osobně v této oblasti nejdůležitější? Co se ve škole daří, kde bychom mohli přidat?

- Jak vnímám rodičovskou komunitu ve škole – ocenění, příležitosti, ohrožení....
- Nápady, návrhy na školní rok 2016/2017 – já, třída, škola - konstruktivní kritika:
- Různé.....

**Zápis ze setkání nad portfoliem
pedagog
2016**

Vyplněny 4 indikátory – 2, ve kterých se cítím být silným (silnou) a 2, kde cítím rezervy a plánuji nápravu

co mne v poslední době nejvíce potěšilo z hlediska mého profesního působení:

náslechy realizované u kolegů:

jak jsem zvládl(a) natáčení:

komentář k profesním závazkům:

spolupráce s I. resp. II stupněm:

výukové strategie:

výukové metody:

dokladové portfolio stav:

s kým se mi dobře spolupracuje na škole:

pro garanty – způsob kontroly ročních plánů a dohod z úvodního setkání ročníku:

co mne zaujalo na práci kolegů (kolegyň):

žakovské portfolio:

další podněty, poznámky, doplnění ...

pedagogický pracovník

člen vedení

Příloha č. 5 – dokument školy D

Plán osobního pedagogického rozvoje

na školní rok 2016/2017

Cíl:

Jak si v současnosti vedu/čeho si cením/co se nám podařilo:

Co chci konkrétně udělat:

Co bych ke splnění cíle ještě potřebovala:

Jaké konkrétní důkazy o splnění předložím:

PODKLADY PRO HODNOTÍCÍ POHOVOR pedagogického pracovníka

jméno a příjmení pedag. pracovníka: _____

pracovní zařazení: _____ aprobace: _____

školní rok: _____ datum pohovoru: _____

- 1. Uvedte, které aktivity se Vám dle Vašeho názoru v posledním roce nebo dvou podařily** *(nezapomeňte dále např. na: Zajímavé aktivity, činnosti nebo akce, které pro děti, popř. rodiče nebo veřejnost, podílení se na reprezentaci školy).*

- 2. Vnímáte Vy osobně ve své práci ve škole rezervy? Pokud ano, napište jaké a ve kterých oblastech. Uvedte, které aktivity se Vám dle Vašeho názoru v posledním roce nebo dvou příliš nezdařily.**

- 3. Popište své další vzdělávání v posledním roce nebo dvou letech. Jak vnímáte přínos tohoto vzdělávání pro výkon Vašeho povolání.**

4. **Zhodnoťte svoji práci a úsilí v aktivitách Vám svěřených vedením školy v organizaci školy.** *(role třídního učitele, předseda PK, VP, svěření kompetencí, metodici činností, pověření organizací aktivit, správcovství)*
5. **Stanovte si své konkrétní cíle a úkoly na období školních roků 2015/16 a 2016/17 včetně oblasti svého dalšího odborného vzdělávání:**
6. **Napište, s čím jste ve škole spokojen (a) a co Vás ve škole těší:**
7. **Uvedte, s čím nejste ve škole spokojen (a), např. co Vám komplikuje nebo znepříjemňuje Vaši práci.** *(Uvedte zde Vaše náměty a vzkazy pro vedení školy pro její rozvoj, zdokonalování a zkvalitňování úrovně vzdělávání, posilování prestiže školy apod.)*

podpis zaměstnance

podpis členů vedení školy